



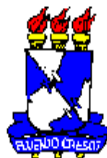
**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

CLOTILDES FARIAS DE SOUSA

**ASSOCIATIVISMO PEDAGÓGICO: A LUZ DAS “LIGAS CONTRA O
ANALFABETISMO” DE PERNAMBUCO E SERGIPE (1916-1922)**

SÃO CRISTÓVÃO-SERGIPE

2019



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**ASSOCIATIVISMO PEDAGÓGICO: A LUZ DAS “LIGAS CONTRA O
ANALFABETISMO” DE PERNAMBUCO E SERGIPE (1916-1922)**

CLOTILDES FARIAS DE SOUSA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Dilton Cândido Santos Maynard.

SÃO CRISTÓVÃO-SERGIPE

2019

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S646a Sousa, Clotildes Farias de
Associativismo pedagógico : a luz das “Ligas contra o analfabetismo” de Pernambuco e Sergipe (1916-1922) / Clotildes Farias de Sousa ; orientador Dilton Cândido Santos Maynard. – São Cristóvão, SE, 2019.
219 f.

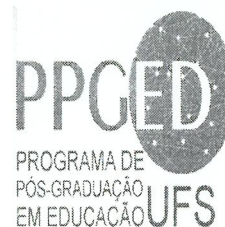
Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2019.

1. Educação – História – Sergipe. 2. Educação – História - Pernambuco. 3. Analfabetismo. 4. Ensino de primeiro grau. 5. Associações educacionais. I. Maynard, Dilton Cândido Santos, orient. II. Título.

CDU 37.014.22(813.4+813.7)(091)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



CLOTILDES FARIAS DE SOUZA

"ASSOCIATIVISMO PEDAGÓGICO: A LUZ DAS "LIGAS CONTRA O
ANALFABETISMO" DE PERNAMBUCO E SERGIPE (1916-1922)"

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Federal de Sergipe e aprovada pela Banca
Examinadora.

Aprovada em 28.02.2019

Prof. Dr. Dilton Cândido Santos Maynard (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof.ª Dr.ª Josefa Eliana Souza
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof. Dr. Itamar Freitas de Oliveira
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof.ª Dr.ª Andreza Santos Cruz Maynard
Universidade Federal de Sergipe/UFS

Prof. Dr. Cristiano Cezar Gomes da Silva
Universidade Estadual de Alagoas/UNEAL

Prof. Dr. Francisco Carlos Teixeira da Silva
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2019

Para Robinho (Robson Farias),
meu irmão especial, com muito amor,
pelo silêncio compreensivo.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFS).

Prof. Dr. Dilton Cândido Maynard. Muito obrigada pela oportunidade e por superar minhas expectativas em relação à orientação acadêmica. Senti-me livre para pensar e agir, amparada por sua inteligência atenta e honestidade. Adorei pesquisar, espelhada na experiência intelectual e humanidade do bom professor, sem as punições costumeiramente impostas a quem se propõe escrever por satisfação. Estou ciente das portas abertas a minha passagem por alusão ao seu nome; nome que sempre honrarei.

Profa. Dra. Andreza Santos Cruz Maynard. Minha homenagem especial a jovem talentosa e sensível, que me apoiou do início ao fim do curso com excepcional empatia, por pura amizade. Agradeço o carinho da amiga e a crítica imparcial e profícua da professora no Exame de Qualificação.

Prof. Dr. José D'Assunção Barros. Grata pelas maravilhosas lições de metodologia científica no Exame de Qualificação e nos livros de História Comparada.

Professor Dr. Fernando José Ferreira Aguiar. Ao apontar o caráter propagandístico do projeto estudado, presenteou-me. Muito obrigada!

Prof. Dr. Jorge Carvalho do Nascimento. Jamais esquecerei os ensinamentos do bom mestre. Minha admiração e afeto.

Prof. Dra. Terezinha Alves de Oliva. Este trabalho é fruto da confiança depositada na aspirante pesquisadora, que um dia lhe procurou pedindo orientação para o mestrado. Muito obrigada!

Prof. Dr. Itamar Freitas. Valeram-me muito os caminhos sugeridos para a pesquisa em educação. Quais? Vejo-o perguntar. Todos que anotei no caderninho durante as aulas, as conversas nos corredores e as bancas de defesa.

Prof. Dr. Antônio Ponciano Bezerra. As narrativas literárias nos intervalos do serviço aliviaram as tensões do trabalho e elevaram minha cultura. Os conselhos discretos e inteligentes ajudam-me a ser mais prática e feliz. Receba meu carinho especial.

Prof. Dr. Fábio Alves dos Santos. Sempre admirei a sua inteligência vanguardista. Agradeço por me estimular a ser mais corajosa e criativa.

Profa. Maria Oscilene de Sousa Fonseca. Os vícios e excessos linguísticos de uma interiorana são difíceis de conter; mas a arte literária faz milagres, quando praticada porque

quem a ama de verdade como você. Para mim, ficam às lições gramaticais e as regras do bom viver, nesse encontro do popular com o erudito, que somos nós.

Profa. Dra. Rosemeire Marcedo Costa. Agradeço as experiências inesquecíveis em família, assim como a colaboração com o Jornal “Pela Pátria”.

Prof. Dr. Ricardo Nascimento Abreu, igualmente solícito nas buscas pelas fontes. Muito obrigada!

Minha estima e consideração aos historiadores João Augusto Lima de Carvalho e Vanessa Carvalho Nofuentes Navarro. Aos técnicos da Biblioteca Pública da Bahia, do Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano (Apeje), da Hemeroteca da Faculdade de Direito de Pernambuco, dos Institutos Históricos e Geográficos da Bahia, Paraíba e Sergipe (IHGBA, IHGPB e IHGSE), representados por: Ailton Freitas de Santana, Hildo Leal da Rosa, Cláudia Barbalho de Carvalho e Yone Moreira de Farias Soares, Adonai Lacerda da Silveira.

A historiadora Elizabete dos Santos, que depois de tantos *downloads* ainda sorria. É fácil organizar um banco de dados quando se tem por perto uma Bete.

Agradeço o acolhimento dos colegas do Grupo de Estudos do Tempo Presente (GET), representados por Adriana Mendonça Cunha, Karla Karine de Jesus Silva e Maria Luiza Pérola Dantas Barros.

Desejo sucesso aos colegas que ingressaram comigo no doutorado, em especial Ana Luiza Araújo Porto, uma parceira querida e providencial; Carlos Menezes de Souza Júnior, o eterno e admirável “coleguinha”; Hermes Menezes (quase da mesma turma), irmão de coração, terno e confiante na minha tese!

Minha gratidão aos colegas do Centro de Educação Superior a Distância (CESAD/UFS). Em especial: Ednaldo Acioli da Rocha, Livia Carvalho Santos, Hérica dos Santos Matos, Guilherme de Borba Gouy, Jussara Maria Poerchske, Mythan Soares Lima Oliveira, Marcel da Conceição Souza (pela fantástica visão de mundo), Márcio Roberto de Oliveira Mendonça, Nevertton Correia da Silva, Patrícia Dantas Silveira, Vera Lúcia Pereira da Silva e Nícolas Menezes Melo. Nícolas, mestre do *desing*, cuidou das imagens do Jornal Pela Pátria com perfeição!

Muita luz para os/as amigos/as protetores/as e inspiradores/as: Ana Lúcia Simões Borges Fonseca, Antonielle Menezes Souza, Bianca Falcão Tabosa, Domingos Pascoal, Maria Lúcia de Oliveira, Mônica Maria Soares, Stela Maris Matos da Rocha, Úrsula Rangel Goothuzem Albuquerque, Wellington de Campos e Vera Maria dos Santos.

E a família, todo o amor que existir. Finalmente, terminei o “livro” D. Celeste e Seu Francisco. Obrigada por me abençoarem enquanto escrevia. Daniela, minha sobrinha, sabe o quanto custou. Nada paga o zelo a mim devotado por essa mulherzinha arretada. Da alimentação à agenda profissional, Dani esteve atenta, auxiliada pelo namorado Marcelo Augusto. Em Tobias Barreto, minha irmã Maria e a prima Rosimeire Farias cuidaram dos idosos e de Robinho, um conforto a mais para eles e uma preocupação a menos para mim. Ao seu modo, cada irmão foi fundamental, porque o estudo ainda é um privilégio em nosso mundo: Antônio, Benigna, Eliessi, José, Maurício, Newton e Selma. Feliz por tê-los, além dos sobrinhos: Antônio, Antony, Desirée, Débora e Fernando; sem esquecer a pequenina e sapeca Nicole. A família somente se completa com meu afilhado João Francisco. Tão jovem quanto cômico das restrições impostas à vida de um acadêmico, ele é muito, muito, especial para mim.

“Não ha maior ventura para a creatura humana do que essa de ter a consciência de haver feito a luz nas trevas, de haver arrancado à cegueira seus semelhantes, de haver acordado o pensamento nos cérebros inertes, de haver feito germinar a idéa, dando ao homem o poder de transmitir seu pensamento, em que pese ao pessimismo de Talleyrand, que entendia que nos foi concedido o dom da palavra para que occultássemos nossos pensamentos.” (OCTAVIO, 1921).

RESUMO

As ligas pernambucana e sergipana contra o analfabetismo compreendem o objeto desta tese de doutoramento. Elas são organizações civis e foram fundadas entre os anos de 1916 e 1922. Tinham como propósito principal propagar o ensino primário para garantia das condições necessárias à consolidação do estado nacional republicano. Analisar o papel desempenhado por essas associações na educação brasileira é o objetivo principal da presente pesquisa, com base em duas questões: a) Por que as ligas contra o analfabetismo são sociedades livres, se a literatura histórica denuncia que não havia lugar na Primeira República do Brasil para o desenvolvimento da cultura moderna e liberal? b) No contexto das sociedades livres, qual é a especificidade das ligas contra o analfabetismo, uma vez destituídas de conotação técnico-pedagógica ou científica segundo determinação do “entusiasmo pela educação”? Para problematização do objeto concorreu à descoberta de fontes jornalísticas como os impressos “Pela Pátria” e “Nova Cruzada”, órgãos oficiais das duas instituições pesquisadas. Além disso, a teoria de Alexis de Tocqueville favoreceu a reflexão, no ponto referente à associação civil. O associativismo voluntário tornou-se ferramenta teórica para análise do objeto, uma vez relacionado ao consenso instituído na historiografia educacional brasileira acerca das instituições pesquisadas, que teriam sido mero instrumento ideológico burguês/militar e/ou simples expressão de um “entusiasmo pela educação”. Submetidas aos procedimentos relacionais da história cruzada, as informações resultaram em intersecções válidas para construção da hipótese de que as experiências analisadas expressam o associativismo pedagógico, consentâneo da cultura liberal típica da então região Norte do Brasil. A favor dessa conclusão está a “Pedagogia da Luz”, categoria síntese do autoconceito das instituições pesquisadas e dos fins e meios correlacionados, especialmente pertinentes à escolarização. A Pedagogia da Luz é o elo principal dos discursos propagandísticos abordados neste texto.

Palavras-chave: Associativismo. Educação. História. Ligas. Pedagogia.

ABSTRACT

The leagues of Pernambuco and Sergipe against illiteracy comprise the subject of this doctoral thesis. Such leagues are civil organizations, founded between the years 1916 and 1922. Their main purpose was to spread primary education to guarantee the conditions which were necessary towards the consolidation of the republican national state. Based on two questions, analyzing the role played by such associations in Brazilian education is the main objective of the present research: a) Why are the leagues against illiteracy free societies if part of the historical literature states the unfeasibility of the development of modern and liberal culture in the First Republic of Brazil? b) In the context of free societies, what is the specificity of the leagues against illiteracy, once devoid of technical-pedagogical or scientific connotation according to what was preached by the “enthusiasm for education”? In order to problematize the object, the discovery of journalistic sources such as the printed "For the Country" and "New Crusade", the two official agencies under investigation, was of the uttermost importance. In addition, the notion of “voluntary associativism” proposed by Alexis de Tocqueville favored such a reflection, in relation to the civil association. Voluntary associativism became a theoretical tool to analyse the object, once it was related to the consensus established in the Brazilian educational historiography about the researched institutions, which would have been a mere bourgeois/military ideological tool and/or a simple expression of an "enthusiasm for education". Subjected to the relational procedures of the crossed history, such information resulted in valid intersections for the construction of the hypothesis that the experiences analyzed express the pedagogical associativism, typical of the liberal culture of the North region of Brazil at the time. The "Pedagogy of Light", category of the self-concept of the researched institutions and of the correlated purposes and means, favors the conclusion of this thesis, especially those relevant towards schooling. The Pedagogy of Light is the main connection of the propaganda speeches addressed in this text.

Keywords: Associativism. Education. History. Leagues. Pedagogy.

RESUMEN

Las ligas pernambucana y sergipana contra el analfabetismo comprenden el objeto de esta tesis de doctorado. Ellas fueron organizaciones civiles, fundadas entre los años 1916 y 1922. Tenían como propósito principal propagar la enseñanza primaria para garantizar las condiciones necesarias para la consolidación del estado nacional republicano. El análisis del papel desempeñado por tales asociaciones en la educación brasileña es el objetivo principal de la presente investigación, sobre la base de dos cuestiones: a) ¿Por qué las ligas contra el analfabetismo son sociedades libres, si parte de la literatura histórica afirma la inviabilidad del desarrollo de la cultura moderna y liberal en la Primera República de Brasil? b) En el contexto de las sociedades libres, ¿cuál es la especificidad de las ligas contra el analfabetismo, una vez destituidas de connotación técnico-pedagógica o científica según la determinación del "entusiasmo por la educación"? Para problematización del objeto concurrió al descubrimiento de fuentes periodísticas como los impresos "Por la Patria" y "Nueva Cruzada", órganos oficiales de las dos instituciones encuestadas. Además, la noción de "asociativismo voluntario" propuesta por Alexis de Tocqueville favoreció la reflexión, en relación con la civilización. El asociativismo voluntario se convirtió en herramienta teórica para el análisis del objeto, una vez relacionado al consenso instituido en la historiografía educativa brasileña acerca de las instituciones investigadas, que habrían sido mero instrumento ideológico burgués / militar y / o simple expresión de un "entusiasmo por la educación". En el caso de los procedimientos relacionales de la historia cruzada, las informaciones resultaron en intersecciones válidas para construir la hipótesis de que las experiencias analizadas expresan el asociativismo pedagógico, conforme a la cultura liberal típica de la entonces región Norte de Brasil. A favor de esta conclusión está la "Pedagogía de la Luz", categoría síntesis del autoconcepto de las instituciones investigadas y de los fines y medios correlacionados, especialmente pertinentes a la escolarización. La Pedagogía de la Luz es el eslabón principal de los discursos propagandísticos abordados en este texto.

Palabras clave: Asociativismo. Educación. Historia. Ligas. Pedagogía.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 -Historiografia das “ligas contra o analfabetismo” à luz do “entusiasmo pela educação” (1974-2015)
- Quadro 2 -Preços de produtos consumidos pela população do Rio de Janeiro na moeda corrente (Réis)-1919.
- Quadro 3 -Despesas mensais da LPCA (1920)

LISTA DE SIGLAS

APEJE	Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano
APES	Arquivo Público Estadual de Sergipe
IAHGPE	Instituto Arqueológico, Histórico e Geográfico de Pernambuco
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IGHBA	Instituto Geográfico e Histórico da Bahia
IHGACE	Instituto Histórico, Geográfico e Arqueológico do Ceará
IHGP	Instituto Histórico e Geográfico da Paraíba
IHGSE	Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe
LBA	Liga Brasileira contra o Analfabetismo
LDN	Liga de Defesa Nacional
LMC	Loja Maçônica Cotinguiba
LNSP	Liga Nacionalista de São Paulo
LPCA	Liga Pernambucana contra o Analfabetismo
LSCA	Liga Sergipana contra o Analfabetismo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 O “ENTUSIASMO PELA EDUCAÇÃO” NA HISTÓRIA DAS “LIGAS CONTRA O ANALFABETISMO”.....	22
1.2 ASSOCIATIVISMO VOLUNTÁRIO: CATEGORIA CENTRAL.....	34
1.3 O ATO DE CRUZAR HISTÓRIAS.....	40
1.4 AS FONTES.....	42
2 ASSOCIATIVISMO PEDAGÓGICO: RESPOSTA AOS PROBLEMAS DO BRASIL.....	48
2.1 “NORTE”: UM BRASIL ANALFABETO	49
2.1.1 Primeiro passo para o associativismo sergipano: educação feminina.....	58
2.1.2 “Propagadora”: o associativismo dos professores pernambucanos.....	62
2.2 DO 5º CONGRESSO DE GEOGRAFIA ÀS COMISSÕES ESTADUAIS CONTRA O ANALFABETISMO.....	64
2.2.1 Uma liga para “alumiar o espírito dos sergipanos”	65
2.2.2 A solene instalação da LPCA.....	69
2.3 A LIVRE INICIATIVA COMO MODELO DE ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	78
2.3.1 Participação: o elo do associativismo e suas contradições	78
2.3.2 Instituições autossustentáveis na educação brasileira.....	90
2.3.3 A quem cabe a responsabilidade do ensino primário? Livre expressão.....	96
3 PEDAGOGIA DA LUZ: ASSOCIAÇÃO DE IDEIAS E PRÁTICAS RACIONAIS DE EDUCAÇÃO.....	101
3.1 OS SENTIDOS DA LUZ (E DA SOMBRA) NA EDUCAÇÃO	103
3.1.1 À sombra do analfabetismo: ignorância e imoralidade reveladas.....	107
3.2 A RACIONALIDADE DA PEDAGOGIA ASSOCIATIVA.....	110
3.3 PARA CLAREAR A MENTE E DESENVOLVER O CARÁTER: ALFABETIZAÇÃO E ARTE.....	118
3.3.1 Literatura, música e moda na formação do intelecto e caráter.....	125
3.3.2 Moda: sugestões pedagógicas para educação do corpo.....	135
4 PRO LUCE”! ESCOLA ELEMENTAR COMO FORMA DE EDUCAÇÃO SOCIAL.....	143
4.1 CAMINHOS QUE LEVARAM À ESCOLA PROPRIAMENTE DITA.....	144
4.2 ESPAÇOS E TEMPOS DA INSTRUÇÃO.....	151

4.3 MAGISTÉRIO COMO MISSÃO.....	164
4.4 POLÍCIA ESCOLAR OU INSPEÇÃO DO ENSINO.....	169
4.5 FESTIVAIS, COMÍCIOS E CONFERÊNCIAS: A INFORMALIDADE DA ESCOLARIZAÇÃO.....	172
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	181
FONTES.....	186
REFERÊNCIAS.....	199

1 INTRODUÇÃO

Aracaju, 04 de setembro de 1919 – General Joaquim Ignacio, Recife – profundamente sensibilizado congratulações Liga Pernambucana contra o Analfabetismo, sua irmã Sergipana, muito agradecida, procurará seguir nobilitantes exemplos e orgulhosa animação os retribue, saudando dignos irmãos honrosa cruzada seu esforçado presidente – effusivas saudações. Amynthas Jorge (O GENERAL..., 5 set. 1919, p. 1).

Nos termos do telegrama acima, as ligas pernambucana e sergipana contra o analfabetismo congratulavam-se, por possuírem idêntico objetivo: extinguir o maior de todos os problemas brasileiros na visão da época, isto é, a “ignorância”. Anteriormente, em 1916, ambas as instituições eram somente uma proposta, mas àquela altura já compartilhavam um modelo organizacional e uma pedagogia que, uma vez cruzados historicamente, resultaram na hipótese deste trabalho. E, da experiência narrada neste texto, nasceu a concepção do associativismo pedagógico, uma resposta da sociedade civil do início século vinte aos problemas educacionais brasileiros. O associativismo pedagógico é um sistema de pensamento e ação fundado na cultura liberal moderna e propagado via imprensa por professores. O caminho que me levou a tal sistema está detalhado nesta introdução, destacadas as razões, a teoria e a metodologia de estudo adotadas.

Adotei então o associativismo pedagógico como um sistema de pensamento e ação, verificando que o tempo e o espaço foram primeiras experiências compartilhadas pelas ligas pernambucana e sergipana contra o analfabetismo. O divisor inicial do tempo é o 5º Congresso Brasileiro de Geografia, realizado em setembro de 1916. Reunida a intelectualidade brasileira em Salvador, Bahia, para tratar dos temas nacionais, a educação inscreveu-se na pauta do certame. Os congressistas traçaram um plano de extinção do analfabetismo articulado aos preparativos das comemorações do Primeiro Centenário da Independência do Brasil. A meta deveria ser cumprida até 7 de setembro de 1922 mediante montagem de comissões estaduais voltadas à propagação do ensino primário. O clamor dos congressistas, nos seis anos transcorridos entre a ideia e a meta, propagou-se no “Norte do Brasil”. Nos limites desse tempo e espaço desenvolve-se o presente estudo.

O Norte, que será tratado no segundo capítulo do texto como espaço regional constituído nas primeiras décadas do século vinte, merece atenção especial devido às especificidades geográficas e históricas. Embora essa noção possua sentido amplo, serve de

parâmetro para compreender o lugar onde se desenvolveram as duas ligas contra o analfabetismo, aqui estudadas. No Brasil, entre as instituições estaduais criadas na época, um total de vinte e duas, somente a pernambucana e a sergipana foram selecionadas para a pesquisa, devido à existência de fontes documentais e de outras razões intrínsecas aos objetos de estudo, a seguir informadas.

Sergipe e Pernambuco estavam contemplados no projeto inicial da pesquisa, assim como a Liga Baiana Contra o Analfabetismo, fundada em Salvador em 1916 (LIGA BAHIANA..., 1916). E, enquanto Sergipe adiantou-se na oficialização de sua comissão, Pernambuco ganhou projeção regional e nacional em função da quantidade de escolas fundadas, por exemplo. Consultas a vinte e dois jornais e dez revistas nos acervos do Arquivo Público do Estado da Bahia, na Biblioteca Central do Barris e no Instituto Geográfico e Histórico da Bahia confirmaram a intensidade das ações sociais baianas em período posterior aos marcos temporais desta pesquisa, motivo pelo qual a última associação não está sendo contemplada. A relação pesquisador-objeto também determinou os rumos da investigação. Deparei-me com a Liga Sergipense Contra o Analfabetismo (LSCA) ao folhear a história política de Sergipe (FIGUEIREDO, 1989). Estava à procura de um evento extraordinário e justificável do ponto de vista científico para submeter à seleção do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Aprovado o projeto, a pesquisa prosseguiu na direção da dissertação “Por uma Pátria de Luz, Espírito e Energia: a Campanha da Liga Sergipense Contra o Analfabetismo (1916-1950)” (SOUZA, 2004). É dessa época meu encontro com a Liga Pernambucana Contra o Analfabetismo (LPCA), também.

No ano anterior a publicação da minha dissertação de mestrado, acima indicada, o historiador João Augusto Lima de Oliveira já havia defendido a monografia “História e Alfabetização: História da Liga Baiana contra o Analfabetismo” (2003); e, no ano seguinte, a historiadora Vanessa Nofuentes apresentou a monografia “Construindo a Nação: Liga Contra o Analfabetismo no Estado do Rio de Janeiro (1916-1919)” (2005). Três anos depois, ela dissertou acerca de “Um desafio do tamanho da Nação: a campanha da Liga Brasileira contra o analfabetismo (1915-1922).” Completou-se, então, a lista dos trabalhos centrados nas “ligas contra o analfabetismo”.

O estudo da LSCA seguiu a regra da produção acadêmica quanto à acepção do “entusiasmo pela educação” proposta por Jorge Nagle (2001). E “Entusiastas da educação” escreveram a história das associações pesquisadas. Ao colocar o tema do associativismo voluntário no centro da História da Educação Brasileira, a pesquisa sinaliza a possibilidade de compreensão dos fenômenos educacionais e escolares a partir de referenciais teóricos ainda

pouco explorados nessa área. Esse passo do “entusiasmo pela educação” para o “associativismo voluntário” tornou-se inevitável após a leitura de “A Escola de Baden-Powell – cultura escoteira, associação voluntária e escotismo de estado no Brasil” (NASCIMENTO, 2008).

Pesquisadores brasileiros de várias áreas adotam a teoria de Alexis de Tocqueville para explicar diferentes tipos de associativismo voluntário, a exemplo de Andreza Ramos Teixeira (2011), Ester Liberato Pereira (2012), José Henrique Mendes Crizostomo (2012), Laila Brichta (2012), Luciano Cipriano Silva (2012), Sandra Sueli Soares Bergonsi (2011) e Roseane de Oliveira Martins Maia (2011). Múltiplas acepções do associativismo voluntário apresentam-se na produção historiográfica nacional conforme a ênfase posta pelos autores nos aspectos econômicos, políticos e/ou culturais dos fenômenos estudados. Tais estudos analisam uma variedade de temas, tais como ações culturais, filantropia, inserção das mulheres no mundo público, sagrado e profano, trabalho, transformações sociais locais e educativas, práticas e estratégias diferenciadas de civilização. As análises também destacam o uso da imprensa para criação de identidades e construção de significados a partir do associativismo. Em virtude da categoria analítica central neste trabalho, o associativismo voluntário será tratado em tópico específico neste texto introdutório.

Frise-se, entretanto, a inexistência de uma teoria do “associativismo voluntário” na obra “A Democracia na América” (1987, p. 392), ao tempo em que se destaque a presença de uma teoria acerca do governo civil. O governo civil realiza-se por meio de instituições livres, criadas nas comunas, esfera restrita onde o cidadão atua e organiza a sociedade. Independentemente de as instituições serem fundadas legalmente, as associações são livres porque criadas a partir da vontade dos indivíduos, que assumem o controle de suas vidas, orientados por objetivos coletivos, sobretudo, pelo princípio da igualdade. O governo civil refere-se à relação público-privado. Tal relação é típica de uma sociedade democratizada, na qual se aprende a arte da participação em todos os campos sociais e não somente no âmbito formal da política. Neste texto, o termo “associativismo voluntário” refere-se a tal arte, quer dizer, a teoria e prática da associação.

Munida dos novos referenciais e com dados empíricos recém-descobertos, pude questionar o objeto nos seguintes termos: a) Por que as ligas contra o analfabetismo seriam sociedades livres, se parte da literatura histórica afirmou a inexistência de lugar na Primeira República do Brasil para o desenvolvimento da cultura moderna e liberal? b) No contexto das sociedades livres, qual é a especificidade das ligas contra o analfabetismo, uma vez destituídas de conotação técnico-pedagógica ou científica pela determinação do “entusiasmo

pela educação”? Essas duas primeiras perguntas convergiram para uma terceira, e principal: Além da universalidade do nacionalismo cívico-militar do início do século vinte, e da hegemonia burguesa industrial sugerida em grande parcela da historiografia, o que as ligas contra o analfabetismo revelam da educação nacional brasileira?

O interesse por educação adentra o universo dos estudos culturais, conforme ficou cada vez mais visível nas décadas de 1980 e 1990, quando o conceito antropológico de cultura foi questionado. De um mundo concreto e delimitado de crenças, além das práticas, passou-se ao entendimento das culturas como locais de conflitos, integrados de maneira frouxa. Houve, com isso, uma transformação teórica e prática da História Cultural. O associativismo pedagógico é a figuração plausível, desenvolvida no âmbito de uma abordagem cultural da história. Peter Burke (2005) inclui a História Cultural no ponto de encontro entre História e Antropologia.

Em detrimento ao fato, a chamada Nova História Cultural se desenvolveu com contestações, sendo a teoria subjacente criticada e rejeitada não somente pelos empiricistas tradicionais, mas por historiadores como Edward Thompson em “A Miséria da Teoria” (1981). Peter Burke ressalta o risco de a reação contrária a essa história intensificar-se e recomenda atenção para os ganhos da percepção histórica, a fim de evitar o retorno da compreensão literal dos positivistas: a insensibilidade ao simbolismo, o desinteresse pela retórica (como se os documentos fossem transparentes) e o descarte das ações humanas. Não obstante, reconhecer a perspectiva pedagógica das sociedades livres analisadas, neste trabalho, a História Cultural cumpre sua função diante da História da Educação, tradicionalmente resignada à História da Pedagogia, isto é, do pensamento, das instituições e dos movimentos educacionais. A História Cultural está voltada para o cotidiano das instituições, para o modo de viver de homens e mulheres, suas formas de pensar e agir, porque “[...] a história das instituições educativas não difere fundamentalmente das outras instituições (quer se trate das instituições militares, judiciais etc.).” (JULIA, 2001, 12).

A escolha da perspectiva histórico-cultural coaduna-se com uma visão mais ampla de história-problema (BLOCH, 2001), desenvolvida com o apoio do Grupo de Estudos do Tempo Presente (GET). Como membro desse grupo, tive oportunidade de aprofundar a teoria e metodologia da pesquisa, graças a uma rotina de leituras, debates e avaliação contínua das atividades científicas conduzidas por estudantes de graduação e pós-graduação, em presença de pesquisadores de diferentes centros de pesquisas do país. O contato com estudantes do Programa de Pós-Graduação em História Comparada, da Universidade Federal do Rio de

Janeiro, diversificou as ferramentas operacionais da pesquisa, enquanto a metodologia comparativa levou-me a reconstruir a hipótese.

Um autêntico movimento de “amor à pátria” formou-se em minha consciência quando o orientador exigiu maiores comprovações desse “sentimento”. Retomei a reflexão, buscando semelhanças e diferenças entre as ligas contra o analfabetismo. Um momento que ficou registrado no texto apresentado à Banca de Qualificação do Doutorado, em 24 de agosto de 2017, pela qual recebi uma valiosa contribuição da Professora Doutora Andreza Santos Cruz Maynard e do Professor Doutor José D’Assunção Barros. Aceitei, por fim, a sugestão de ambos: adotar a metodologia de uma história comparativa cruzada ou interconectada. A História Cruzada atendeu melhor o trabalho em razão das possibilidades analíticas do conteúdo das fontes.

Como recurso desta pesquisa, o material impresso em jornais é considerado fonte principal, por razões que serão explicadas no item correspondente. Em referência a esse fato, os cruzamentos efetivados levaram-me ao associativismo pedagógico como fenômeno típico das ligas pernambucana e sergipana contra o analfabetismo, embora não circunscrito a tais instituições porque referente ao conjunto de alianças estabelecidas regional e nacionalmente.

Assim como o formato livre das sociedades analisadas as configura, a pedagogia também determina a singularidade do objeto de estudo. Uma pedagogia capaz de elevar a escola à categoria de solução dos problemas nacionais por meio da propagação do ensino primário. Propagação, neste texto, tem duplo sentido, refere-se tanto a disseminação de ideias e práticas quanto à persuasão. Segundo Garth S. Jowett e Victoria O’Donnell (2012), propagar é persuadir. Ambos os termos aparecem no livro *“Propaganda and Persuasion”*, relacionados à ideologia católica contrária ao protestantismo, que é indicada como causa dos sentidos negativos historicamente atribuídos à propaganda. Dessa ideologia derivam expressões como “mentira”, “distorção”, “manipulação”, “controle da mente”, “guerra psicológica” e “lavagem cerebral”, quando se trata da propaganda. Bastante questionada por ser apelativa, a propaganda, a fim de cumprir os objetivos, vale-se da retórica efetivamente. Contudo, nem sempre a propaganda é enganosa, pois os resultados da propaganda dependem da reação do público, nem sempre previsível.

Do ponto de vista da propaganda empreendida pelas ligas pernambucana e sergipana contra o analfabetismo, a educação era capaz de iluminar a sociedade ou formar integralmente o maior número possível de pessoas via cultura escrita, quando orientada por uma pedagogia. A “luz” foi o elemento linguístico utilizado na ação propagandística em vista da formação de uma opinião pública acerca dos problemas sociais e da atração de simpatizantes para o projeto

educacional em andamento. De tal ação resultaram formas de organização específicas do ensino público primário brasileiro, comprovadoras do caráter prático e orientado dos discursos metafóricos em geral, às vezes, considerados simples ornamentos linguísticos e ficcionais (LAKOFF e JOHNSON, 2002).

A tese está desenvolvida em três capítulos, portanto, tirante esta introdução. O segundo capítulo trata as ligas contra o analfabetismo como sociedades livres pedagógicas. Essas sociedades expandiram-se e consolidaram-se no Brasil, apesar dos argumentos historiográficos contrários à existência de organizações liberais e democráticas no contexto da Primeira República. Em função das circunstâncias históricas, especialmente da necessidade de escolarização da população e consolidação de um estado de direito que admitia reações públicas adversas às desigualdades sociais observadas, esse tipo de organização institucional proliferou-se. As ligas contra o analfabetismo estudadas institucionalizaram-se sem perder as características do modelo livre social, não obstante as dependências estabelecidas com as entidades culturais que as apararam política e economicamente em meio às manifestações contrárias a sua implantação. Mantiveram-se como unidades institucionais autônomas do ponto de vista jurídico e financeiro, orientadas por uma opinião pública embasada nos princípios da solidariedade racional e por finalidades educacionais que lhes conduziram a uma formatação especificamente escolar.

O terceiro capítulo do trabalho reúne o conjunto de elementos que comprovam a especificidade pedagógica das ligas pernambucana e sergipana contra o analfabetismo. O caráter pedagógico das associações é tratado a partir dos fins e meios institucionais propostos, os quais apontam para um conjunto de princípios e métodos educacionais europeus e norte-americanos em circulação no contexto brasileiro dos anos de 1910. O quadro teórico apresentado pelas fontes é representado pela metáfora da luz, motivo pelo qual foi designada “Pedagogia da Luz.” Tal pedagogia abrange conceitos, fins, meios e formas educacionais intencionais. Atenção especial é prestada aos meios educativos adotados pelas sociedades analisadas. A instrução é o meio principal, o qual se desdobra em dois procedimentos educativos: alfabetização e arte em variadas formas de expressão. Ambos os procedimentos apresentam-se voltados para o acesso da cultura escrita e suas sugestões valorativas, transmitidas de diferentes formas.

As formas educacionais, no viés da escolarização, são objeto do quarto e último capítulo deste texto, que seguem sob a metáfora da luz. Em termos, a escola é considerada uma cultura porque tal forma social de educação envolve tantos os saberes elementares mais específicos quanto o conhecimento científico moderno mais geral, incluído o saber

pedagógico a ser aplicado. Portanto, não se restringe ao ambiente de sala de aula convencional, porque diz respeito à construção de diferentes espaços sociais onde se realiza a instrução e educação. Instrução e educação complementam-se nos limites formais do ensino e da aprendizagem pesquisados determinando a organização dos espaços e tempos, conteúdos, métodos e materiais de ensino, bem como das práticas docentes e da inspeção escolar. No universo informal das práticas pedagógicas, a instrução esteve atrelada à educação nos festivais cívicos escolares, comícios e preleções públicas. A escolarização é o ponto de encontro dessas diferentes formas de educação primária, o foco da cultura escrita, liberal e moderna, assim como das ligas pernambucana e sergipana contra o analfabetismo.

1.1 O “ENTUSIASMO PELA EDUCAÇÃO” NA HISTÓRIA DAS “LIGAS CONTRA O ANALFABETISMO”

A maioria dos pesquisadores brasileiros compreende as ‘ligas contra o analfabetismo’ como formas de “entusiasmo pela educação”. Isso ficou comprovado nos levantamentos realizados entre novembro de 2017 e janeiro de 2018 em cinco bancos de dados acadêmicos. Consultei 4.928 títulos de comunicações dos anais do Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE), disponíveis na Plataforma da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE); 1.326 títulos de comunicações nos anais da Plataforma Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (1991-2016); 1.377 edições, de cinquenta e cinco revistas de Educação e História, com classificação Qualis A1 e A2 da Plataforma Sucupira/CAPES; 222 dissertações e teses do Catálogo de Teses e Dissertações, da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior (CAPES); mais 100 títulos e *hyperlinks* correlatos do buscador Google Acadêmico.

Auxiliada por sistemas de filtros disponíveis nos bancos de dados e leitores de arquivos em Formato Portátil de Documento (PDF), tais como o *Software Adobe Reader*, excluí os textos sem alusões aos caracteres “Liga Contra o Analfabetismo” e localizei 42

trabalhos científicos¹. Excetuados os quatro trabalhos específicos das ligas contra o analfabetismo (OLIVEIRA, 2003; SOUSA, 2004; NOFUENTES, 2005; 2008), a produção acadêmica aborda o tema de forma genérica ou pontual em estudos focados em movimentos operários, formação de professores normalistas, romanização católica, educação de jovens e adultos, sanitarização.

A Liga Brasileira Contra o Analfabetismo (LBCA) é a principal referência para as análises, embora sejam citadas algumas versões estaduais. A partir da liga carioca os historiadores elaboram conclusões gerais, focadas na positividade ou negatividade do movimento social analisado. De acordo com o viés interpretativo positivo, as associações foram alternativas para os problemas da época; as instituições dinamizaram o debate desenvolvido nas áreas da saúde e educação e cobraram a União investimentos no ensino primário obtendo resultados imediatos (FERREIRA, 2012; SILVA, 2011; SILVA, 2013). Além disso, as ligas contra o analfabetismo contribuíram com o ativismo feminista e difusão da educação escolar formal da população negra (ÁLVARES, 2014; LIMA, 2003; MENEZES, 2006; SANTOS, 2005; 2007; 2012), promovendo a pedagogia científica e criando quadros profissionais específicos, dentro de outros projetos educacionais orientados pela corrente iluminista, tais como aqueles efetivados pela Maçonaria (ARAÚJO (1997; BARROSO, 2013a; BARROSO, 2013b; BARBOSA, 2013; NASCIMENTO, 2010; SOUSA, 2004). Por fim, os analistas reconheceram o papel político das agremiações engajadas na campanha do poeta Olavo Bilac (BOTO, 1994/1995).

Em uma perspectiva negativa, as ligas contra o analfabetismo foram responsáveis pelos rumos da política liberal no país e pela má qualidade da educação do presente (LEITE, 2014; LINO DE PAULA et. al., 2001; GOMES, 2015; STRELHOW, 2010). Como instrumento de intervenção, as associações serviram a política centralizadora, autoritária e

¹Refiro-me aos seguintes autores e obras: Adelaide Maria Gonçalves Pereira (2001); Adênia Santos Andrade, Josefa Eliana Souza (2008); Alexsandro da Silva Gomes (2015); Angela Marise Souza da Rosa (2014); Augusta Lino de Paula et. al. (2001); Bruna Maria Morais de Paiva, Rosângela Chrystina Fontes de Lima (2008); Carlota Boto (1994/1995); Clotildes Farias de Sousa (2004); Cristina Araújo (2009); Cristina de Almeida Valença Cunha Barroso (2013, 2013b); Cyntia Greive Veiga (2011); Elizabete Pereira Barbosa (2013); Elizabeth Figueiredo de Sá; Leonardo Costa Ferreira (2013); Fabiane Vasconcelos Andrade (2008, 2008b); Gabriela Ferreira de Mello Borges, José Carlos Souza Araujo (2015); Helena Bomeny (1993); Jaci Maria Ferraz de Menezes (2006); Jane Bezerra de Sousa (2009); Jane Bezerra de Souza (2008); João Augusto Lima de Oliveira (2003); Jorge Carvalho do Nascimento (2006); José Anderson Nascimento (2010); Josier Ferreira da Silva (2009); Lêda Rejane Accioly Sellaró (1997); Lucília Augusta Lino de Paula et. al. (2001); Maria Luzia Miranda Álvares (2014); Maricélia Teixeira Leite (2014); Marta Maria de Araújo (1997); Mônica Celestino Santos (2005); Mônica Celestino Santos (2007); Mônica Celestino Santos (2012); Paula Cristina David Guimarães (2015); Simone Silveira Amorim (2008); Sônia Ribeiro de Souza (2015); Tereza Maria Trindade da Silva (2013); Thyelles Borcearte Strelhow (2010); Valdevânia Freitas dos Santos Vidal (2008); Vanessa Carvalho Nofuentes (2004); Vanessa Carvalho Nofuentes (2008); Zuleide Fernandes de Queiroz (2011).

incompatível com a realidade brasileira, motivo pelo qual foram absorvidas pelas reformas estaduais restritas e coerentes com os interesses do Estado (ARAÚJO, 2009; BOMENY, 1993; SÁ, 2011; SELLARO, 1997; SOUZA, 2008; 2009). As ligas contra o analfabetismo assumiram a faceta reacionária da Igreja Católica e foram combatidas por movimentos operários, contrários ao “paliativo recoberto de certo verniz da formação católica”. Nada mais representaram que uma cruzada “tópica, assistemática, efêmera e descontínua” similar às demais iniciativas seculares de assistência e caridade que visaram suprir a ausência do poder público no campo educacional (PEREIRA, 2001, p. 49; SILVA, 2009; QUEIROZ, 2001).

Desta maneira, é possível afirmar que a historiografia das ligas contra o analfabetismo é a historiografia do “entusiasmo pela educação”. Dez autores mantiveram posição de neutralidade, a exemplo de Paula Cristina David Guimarães (2015), que somente de modo casual tratou da Liga Barbacenense Contra o Analfabetismo ao se referir a Professora Maria Lacerda de Moura em estudo da psicologia experimental aplicada à pedagogia no Brasil (AMORIM, 2008; ANDRADE, 2008; ANDRADE e ARAÚJO, 2015; BARBOSA, 2013; BORGES e ARAÚJO, 2015; LIMA, 2008; NASCIMENTO, 2006; PAIVA e LIMA, 2008; SOUZA, 2008). Os demais são entusiastas da educação, conforme se observa nas citações diretas e indiretas a Jorge Nagle (2001) e seus seguidores, contabilizando:

Quadro 1 – Historiografia das “ligas contra o analfabetismo” à luz do “entusiasmo pela educação” (1974-2015)

TIPO DO TRABALHO	ENTUSIASTAS DA EDUCAÇÃO	NEUTROS	SUBTOTAL
Artigos	15	13	28
Dissertações	03	01	04
Monografias	04	00	04
Teses	06	00	06
TOTAIS	28	14	42

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações/CAPES, 24 nov. 2017; *Google Acadêmico*, nov. 2017; SBHE, 2008 - 2017; SBHE 1991-2016.

Relativo aos sentidos atribuídos ao “entusiasmo pela educação”, os seguintes títulos e autores constituíram referências basilares na produção acadêmica pertinente às ligas contra o analfabetismo: “Educação e Sociedade na Primeira República” [1974], de Jorge Nagle (2001); “Educação popular e educação de adultos” [1973], de Vanilda Paiva (1987), “História da educação brasileira” [1978], de Maria Luísa Santos Ribeiro (1992); “Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e

escrever desde Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anãs, Genebras, Apolônias e Gracias até os Severinos (1534-1930)”, de Ana Maria Araújo Freire (1989); “História da Educação”, de Paulo Ghiraldelli Júnior (2003). Afinal, como esses autores entendem o “entusiasmo pela educação” e construíram esse saber?

Jorge Nagle defendeu a tese “Educação e Sociedade no Brasil (1920-1929)” em 1966, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, São Paulo. Oito anos depois, o livro foi publicado com o título “Educação e Sociedade na Primeira República”, pela Editora da Universidade de São Paulo. Nova edição foi publicada por DP&A, Rio de Janeiro, em 2001. A obra contempla os acontecimentos do período de 1889 a 1930. A primeira parte do texto fornece uma visão panorâmica da sociedade brasileira, a qual abrange a situação política, econômica e social do país. O autor conclui nessa primeira parte que o contexto histórico-cultural descrito era heterogêneo, marcado pelas disputas entre forças sociais dominantes e forças sociais emergentes; um contexto alterado na base por uma tendência à retomada intensa e sistemática dos princípios do liberalismo e pela passagem do modelo agrário-comercial para o urbano-industrial, bem como da sociedade estamental para a sociedade de classes (NAGLE, 2001).

A segunda parte do livro de Jorge Nagle é dedicada às iniciativas e reformas educacionais dos governos federal, estadual e do Distrito Federal nos anos de 1920, a partir das quais o autor tira suas conclusões acerca do “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico” (NAGLE, 2001, p. 131). O “entusiasmo pela educação” é a crença no poder salvacionista da escola. Essa crença faz a sociedade querer expandir o ensino elementar quantitativamente. O “otimismo pedagógico” é a técnica empregada pelos profissionais da educação, baseada no intuito de qualificar o ensino ministrado no país. Na primeira conclusão, a perspectiva do debate educacional é política porque relacionada às aspirações coletivas; na segunda hipótese, a dimensão é científica porque predominam as discussões educacionais restritas ao universo da administração e organização escolares.

Nesse processo, o “entusiasmo pela educação” foi um ideal em sua origem, o ideal de nação alfabetizada em sentido estrito, e reivindicada pelos movimentos sociais da década de 1910, incorporada às diferentes plataformas políticas republicanas, principalmente, de cunho nacionalista. Em meio à crise da civilização agrário-comercial *versus* urbano-industrial, o “entusiasmo pela educação” tornou-se o lema do nacionalismo em suas diferentes formas de expressão: militar, liberal e católico-conservador. Isso teria se tornado visível na Liga de Defesa Nacional (LDN), fundada por Olavo Bilac; nas ligas nacionalistas estaduais, especialmente, na Liga Nacionalista de São Paulo (LNSP); no grupo *Brazileia*, da Propaganda

Nativista e da Ação Social Nacionalista. O movimento atingiu o auge nos anos de 1920, mas perdeu força com a crítica dos profissionais da educação que, naquele momento, afastaria as questões sociais da educação, atribuindo menor importância à escolarização popular e maior atenção ao conhecimento técnico. Enfim, perdeu terreno para o “otimismo pedagógico”, base da Escola Nova no Brasil.

O “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico” retornaram aos estudos histórico-educacionais brasileiros com Vanilda Paiva (1987), em dissertação de mestrado de 1972, defendida na Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro (PUC/RJ). O texto, publicado no ano seguinte, com o título “Educação Popular e Educação de Adultos”, confirmou o raciocínio de Nagle em relação às interferências das condições sociais, econômicas e políticas na educação, bem como o caráter conservador dos movimentos expressos nas duas categorias citadas acima. Todavia, Paiva ressaltou a contraposição social às duas ideologias basilares da ordem vigente anteriores, designando os movimentos fundados na perspectiva da transformação social de “realismo pedagógico” (PAIVA, 1987, p. 107),

Para Vanilda Paiva, as ligas contra o analfabetismo foram um tipo de “entusiasmo pela educação”. Tais associações visaram atender os imperativos da industrialização da década de 1910 e as necessidades de ampliação das bases eleitorais. Para atingir os fins propostos, as instituições mascararam a realidade, responsabilizando o povo pelo atraso econômico e social do país e gerando preconceitos em torno do analfabetismo. Ao relacionar tal fenômeno com doenças, ócios, vícios e crimes, as ligas contra o analfabetismo transformaram os analfabetos em vítimas da pseudo compaixão de políticos ávidos por novas bases votantes. Assim, as associações fizeram história e penetraram no subsequente “otimismo pedagógico”. Consequentemente, a tecnificação pedagógica permaneceu comprometida com o caráter conservador da educação, apesar de a massificação da escola e a formação de votantes perder importância em relação à qualidade do ensino oferecido. A autora descobriu uma terceira via explicativa para história da educação brasileira: trata-se do “realismo em educação”, categoria que reuniu as duas perspectivas analíticas anteriores, mantendo a qualidade da educação atrelada ao papel desempenhado pelo sistema educacional, sem negligenciar as consequências no plano político, econômico e social.

Ainda na década de 1970 surge no mercado editorial o livro “História da educação brasileira” [1978], de Maria Luísa Santos Ribeiro (1992). Assim como ocorreu às referências anteriores, esse trabalho nasceu de uma dissertação de mestrado, defendida na Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC/SP), em 1975. A edição publicada em 1992, pela Cortez Editora/Autores Associados, apresenta uma história da educação escolar do Brasil dividida

em oito períodos, compreendidos no tempo de 1549 a 1968. O período de 1894 a 1920 caracteriza-se pela dependência cultural advinda de uma estrutura social fundada no modelo econômico agrário-comercial exportador. A dependência cultural se traduz no crescimento do analfabetismo, entre outros aspectos, que passa a ser combatido por intermédio das campanhas geradas pela pressão social por escolas. As campanhas de combate ao analfabetismo não foram “medidas radicais”, motivo pelo qual o problema se manteve e cresceu, denotando não somente a insuficiência financeira e teórica para o enfrentamento do problema naquele momento, mas as limitações impostas à escolarização (RIBEIRO, 1992, p. 75-77). As conclusões da autora convergem para o “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”, embora os termos não sejam citados no texto, conforme denota a tese da escola como aparelho ideológico do estado, a serviço dos interesses econômicos e políticos.

Na década de 1980, Ana Maria Araújo Freire (1989) aderiu ao “entusiasmo pela educação” na dissertação de mestrado que apresentou à Faculdade de Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), intitulada “Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos”. Publicado pela Editora Cortez, o trabalho centra-se na história das ideologias discriminatórias, elitistas e centralizadoras, as quais impediram o acesso de homens e mulheres, indígenas e negros, aos ambientes escolares, bem como à leitura e escrita. Nesse caso, o “entusiasmo pela educação” é a ideologia da interdição do corpo, da qual se origina a inferioridade ao analfabeto, conjugada ao movimento higienista. Dessa forma, o otimismo pedagógico é um padrão liberal de realização escolar criado para “inibir, dirigir e afastar a camada proletária de sua vontade própria, nos campos político e educacional” (FREIRE, 1989, p. 204).

Conforme a autora, as ligas contra o analfabetismo foram um tipo de “entusiasmo pela educação” que não logrou êxito algum do ponto de vista quantitativo e qualitativo. Assim como os demais movimentos civis e militares, oficiais e privados da década de 1920, as associações embasavam-se no positivismo e atendiam os interesses industrialistas e moralistas defendidas a princípio por Olavo Bilac e depois pela Igreja Católica. Ao contrário da imagem democrática transmitida pela menção aos movimentos de abolição e independência do país, tais iniciativas estiveram conectadas ao positivismo, por isso foram incorporadas às reformas escolanovistas do ensino primário e normal dos anos de 1920.

Nos anos de 1990, Paulo Ghiraldelli Júnior escreveu o livro “História da Educação Brasileira”. O terceiro capítulo é dedicado à chamada “República Velha” (1889-1930) e seus

temas, incluindo o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”. As ligas contra o analfabetismo expressam o “entusiasmo pela educação” conforme ocorreu nas referências anteriores. Embora o autor tente mostrar uma visão diferente, somente acrescenta que as ligas nacionalistas incentivaram o patriotismo, até certo ponto chauvinista, no contexto da “Republicanização da República” (GHIRALDELLI JR., 2003, p.21).

As referências acima integram a produção acadêmica brasileira analisada por estudiosos da História da Educação como Miriam Jorge Warde (1984). De acordo com a autora, os trabalhos caracterizam-se pela ênfase colocada na contextualização político-ideológica e nas determinações materiais do campo educacional. Contraditoriamente, essas determinações permanecem separadas do plano concreto da educação analisada. Bruno Bontempi Júnior (1999) corrobora tal assertiva ao mencionar a existência de um “terreno do consenso” na tradição acadêmica educacional marxista-reprodutivista dos anos de 1970.

A historiografia integrante do “terreno do consenso” baseia-se no uso exclusivo de fontes oficiais, segundo o autor. O estado é o objeto central das investigações, enquanto a escola aparece como instrumento útil à manutenção das desigualdades sociais. A educação popular é o instrumento potencial de conscientização, apesar de estar sujeita às determinações oficiais. Dentro desse esquema interpretativo, estado e educação foram enquadrados em noções genéricas, tais como liberal, autoritário, reacionário, bem como em antinomias explicativas como “aparência *versus* essência”, “real *versus* proclamado”, “abstrato *versus* concreto” (BONTEMPI JÚNIOR, 1999, p. 92-94).

Ainda de acordo com o viés interpretativo de Bruno Bontempi Júnior, os textos analisados sedimentaram interpretações e problemáticas educacionais ao atrelarem a organização do sistema educacional brasileiro ao Estado Nacional de 1930. Apesar de dirigirem crítica às matrizes históricas liberais anteriores, os autores adentraram o “terreno do consenso” das periodizações impostas pela geração dos “Pioneiros da Educação Nova”, especialmente de Fernando de Azevedo (1894-1974).

Ao analisar as políticas educacionais republicanas anteriores a 1920, Fernando de Azevedo acusou a decadência total do sistema nacional, alegando que foi mantido o mesmo “desenvolvimento tradicional” do Império. Uma única alteração pareceu-lhe significativa em matéria de educação, o surgimento da Associação Brasileira de Educação (ABE) (AZEVEDO, 1944, p. 386). Percebe-se a tentativa desse autor em instaurar um discurso em torno da modernidade em educação, a ideia de um “novo” em luta com o “velho” “tradicional” e “arcaico”, quando ele notifica o sentimento de renovação surgido no país a partir de 1914,

fruto das pressões políticas, econômicas e sociais. Tal sentimento teria florescido aos poucos até se transformar em um “movimento revolucionário” cujo ápice ocorreu em 1930.

A imagem de uma república instável e ineficiente, atrelada ao liberalismo político comprometido com as fraudes das eleições governamentais, foi referendada por uma historiografia fundada na omissão de uma variedade de formas de participação popular ocorridas nas primeiras décadas do século vinte, segundo Martha Abreu e Angela Castro Gomes (2009). Em consonância com a ideia de uma “República que não foi”, porque “não era para valer” (CARVALHO, 1987, p. 160), porque havia “Ideias fora do lugar” (SCHWARZ, 1992, p. 9-31), a historiografia acusou o insucesso da cultura política liberal implantada no contexto brasileiro das primeiras décadas do século vinte devido às circunstâncias históricas, econômicas e sociais do país.

Reformulações teóricas aclararam o fato de a “república que não foi” ter sido criada pelos ideólogos do chamado Estado Novo, que se autorreferenciaram como marco para compreensão do presente-passado-futuro. Para esses ideólogos, a “República Velha” foi somente o tempo do desmando político das oligarquias, do egoísmo, caudilhismo e coronelismo (GOMES, 2009. p. 1). Maria Sylvia de Carvalho Franco (1976) afirma que o liberalismo brasileiro foi uma forma específica do processo de instauração das relações de mercado e da integração da economia nacional ao nível mundial. Desse modo, as ideias estavam coerentemente encaixadas para a época, porque a ideologia liberal centrava-se na própria estrutura local. O caráter “fora do lugar” não residia na rejeição de uma ideia “importada”, localmente disfuncional, mas na sensação disseminada à época por autores como Sérgio Buarque de Holanda em livros como “Raízes do Brasil” [1936]. Esse tipo de interpretação resultou na dicotomia entre ideia e vida real, norma e prática, tantas vezes interpretadas como efeito do liberalismo brasileiro.

Escrita como introdução ao Censo de 1940, a obra de Fernando de Azevedo pretendeu sintetizar e apresentar o Brasil aos brasileiros e ao Mundo (TOLEDO, 2000). As interpretações e explicações do autor foram incorporadas nos estudos históricos educacionais de tal forma que ultrapassaram os limites da história construída pelos liberais, atingindo até os seus próprios críticos (NASCIMENTO, 1999). Conforme explica Miriam Warde:

Por motivos vários, *A cultura brasileira*, de Fernando de Azevedo, tem sido alvo de especial atenção da crítica historiográfica, seja pelo papel que vem desempenhando há quase meio século nos rumos da pesquisa historiográfica, seja pela capacidade de repor estoques de memória. Quero argumentar que *Educação e sociedade na Primeira República*, de Jorge Nagle, sem deslocar o lugar ocupado pelo antecessor, e, talvez, por isso mesmo, representa um outro *marco-de-passagem* de gerações de pesquisadores da educação e

ponto-de-virada de padrões de pesquisa educacional (WARDE, 2000, p. 161).

Nessa perspectiva, refletir acerca dos marcos historiográficos é uma tarefa a qual não pode se eximir o pesquisador interessado em compreender os fenômenos da educação. Jorge Nagle (2001) teve o mérito de apresentar uma possibilidade metodológica para a pesquisa ao buscar o sentido social da educação, segundo Warde. Não obstante a repercussão sem precedentes entre os pesquisadores da educação (escolar) das categorias “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”, ambas não se enquadram facilmente em qualquer objeto de estudo. Tais conceitos foram criados a partir de determinantes sociais específicos. Dizem respeito a um conjunto de questões comuns à administração escolar, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Concernentes aos estudos específicos das ligas contra o analfabetismo, o uso daqueles conceitos foi contraditório. João Augusto de Oliveira (2003) adotou as acepções de Ana Maria Freire (1989) para explicar a Liga Baiana Contra o Analfabetismo como uma “ideologia da inferioridade do analfabeto”. (OLIVEIRA, 2003, p. 56). O autor assumiu essa hipótese apesar de reconhecer na associação uma atitude autoconsciente da sociedade civil baiana acerca da sua capacidade de enfrentamento dos problemas coletivos e de busca por direitos políticos. Enquanto muitos escritores insistem em tratar as ações educacionais estatais e privadas com exclusividade, o autor avistou um projeto coletivo de escolarização pública e politização. Entretanto, abandonou as próprias observações em favor da análise dos entusiastas pela educação, conforme se verifica abaixo:

Parece-nos crer também que a criação de tais organizações foram as respostas para inibir, dirigir e afastar as camadas proletárias de sua vontade própria, nos campos políticos e educacionais, identificamos que tais movimentos como a Liga Baiana e Nacional eram anti-revolucionárias, anti-anarquistas, anti-socialistas e anti-comunistas. (OLIVEIRA, 2003, p. 62).

Sustentáculo dos privilégios dos dominadores, a associação baiana seria uma ação isolada, levada a efeito por atores sociais crentes do poder da educação para salvação nacional. O salvacionismo creditado à educação brasileira levou-me a contradição similar no estudo da LSCA, não obstante os elementos empíricos permitissem interpretações diferenciadas (SOUZA, 2004). Jorge Nagle e Vanilda Paiva forneceram a teoria basilar para interpretação da associação sergipana como movimento político de cunho nacionalista, centrado na multiplicação de escolas. Mas a teoria não explicava a evidente conotação pedagógica do objeto e foi preciso adotar o estudo de Marta Maria Chagas de Carvalho (1998) acerca da ABE. A autora compreendeu a impossibilidade de negar o caráter político e técnico das distintas propostas educacionais republicanas, uma vez que todas estavam submetidas às

condições históricas. Assim revisou o “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico” admitindo a coexistência das duas variáveis analíticas nas formações educacionais.

É a versão revisada do “entusiasmo pela educação” que aparece nos trabalhos de Vanessa Carvalho Nofuentes (2005 e 2008). Referência consolidada na última década entre os pesquisadores que discutiram os movimentos educacionais brasileiros republicanos. A autora centra suas análises na insurgência da autoconsciência brasileira na Primeira República, momento estratégico na História do Brasil. No auge da Primeira Guerra Mundial e do Primeiro Centenário de Independência do Brasil, ela enxerga o “entusiasmo pela educação” das ligas contra o analfabetismo como exemplo daquele pensar acerca do Brasil. Então, afirma ser tal movimento a “antessala” do “otimismo pedagógico” ou o vir a ser daquilo que teria se tornado a ABE a partir de 1924: o movimento organizado de combate ao analfabetismo no país que deu origem a síntese mais sistematizada das propostas educacionais brasileiras, conhecida por “Escola Nova”. Nesse sentido, o mérito do movimento analisado estaria além dele, nos seus desdobramentos, ainda que as evidências apresentadas pela autora revelassem o oposto (NOFUENTES, 2008, p. 17).

Vanessa Carvalho Nofuentes chegou a se posicionar contra a memória historiográfica que esvaziou os movimentos anteriores à fundação da ABE em 1924 de suas preocupações pedagógicas, embora tenha reconhecido que a situação da Primeira Guerra Mundial introduziu novos elementos de discussão, tais como a ordem nacional. A autora entendeu que a defesa nacional era uma preocupação que demandava atenção e isso moveu homens como Olavo Bilac a defenderem a ideia do “soldado-cidadão”, uma clara associação entre Exército-Nação. Contudo, observou, a versão militarista foi apenas uma das expressões do nacionalismo do período. Mais que preocupações políticas, estavam postas questões de cunho cívico-nacionalista, uma qualidade pouco valorizada por estudiosos do assunto, particularmente por Jorge Nagle (2001).

Todas as ressalvas feitas à memória historiográfica, embasadas na revisão formulada por Marta Maria Chagas de Carvalho (1998), não foram suficientes para nos livrar de certo consenso das ligas brasileiras contra o analfabetismo. Mantivemo-nos presos às categorias “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”, ambas superadas pelas investigações que realizamos. Assim, reforçamos as “cristalizações das matrizes interpretativas” características da nossa história da educação, as quais têm impedido os pesquisadores de reconstruírem suas categorias, como já afirmou Clarice Nunes (1992, p. 151). Apesar dos esforços de problematização e operações metodológicas empreendidas no sentido da superação das fronteiras entre teoria e prática, educação e sociedade, seguimos a linha dos

estudos desenvolvidos nos anos de 1960-70-80 relativos à educação na Primeira República. Por que isso acontece?

Uma reflexão sobre o pensamento brasileiro que procura alcançar suas relações com a história não escapa de questionar seu alcance político. Isto compreende tanto a tarefa de identificar os supostos sociais do pensamento, as ideias transferidas das situações concretas para o texto teórico, quanto o trabalho de apontar as implicações incrustadas nos próprios procedimentos de conhecer, própria forma como se articula o discurso. (FRANCO, 1976, p. 63).

No âmbito educacional, a invenção de um novo perdura e denuncia a “teoria da dependência” sugerida por Maria Sylvia de Carvalho Franco na sequência da transcrição acima, quando discute a razão de tantos binômios nas histórias brasileiras: desenvolvimento-subdesenvolvimento, tradicional-moderno, dominação-dependência. É a hipótese da metrópole produtora das relações sociais e da colônia produto, afirma Franco, que alimenta as teorias dualistas e proclama a neutralidade científica. À parte a discussão dos polos capitalistas, o texto oportuniza uma reflexão acerca dos julgamentos facultados por tal polarização na educação.

Vertentes explicativas subjacentes à Pedagogia Social da atualidade, conforme apurou Roberto da Silva (2016), fornecem indícios da matriz do pensamento brasileiro atual. A Educação Popular, voltada à compreensão das práticas educativas relacionadas à alfabetização, por exemplo, fundamenta-se no repertório cultural dos povos colonizados por europeus; um repertório constituído de temas relacionados às culturas indígenas e africanas, bem como a resistência ideológica que lhe é própria. Acerca da resistência, Paulo Freire a explicou quando tratou da “desumanização” em relação com a “humanização”. A humanização é a vocação negada dos homens e, porquanto, geradora da liberdade, porque a violência da negação opressora gera reações contrárias (FREIRE, 1981).

A resistência característica da educação popular foi ressaltada por Vanilda Paiva (1987), que contrapôs o “realismo em educação” ao “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico” de Jorge Nagle (2001). Paiva concebeu a educação de adultos como elemento essencial para redemocratização da sociedade. A cultura popular em sua perspectiva foi ponto de partida para efetiva alfabetização em massa; tal cultura facultou a conscientização necessária acerca das reais condições de exploração e subordinação: social, econômica e política. Mais tarde, Vanilda Paiva (1980) apresentou “Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentismo”, mostrando o quanto contraditório a obra freiriana podia ser, porque fundada naquela ideologia educacional brasileira dos anos de 1950 e 1960. Mas não cabe

discutir neste texto as polêmicas e, sim, explicar o porquê de se estudar a educação racionalista e qual o lugar deste trabalho na história da educação brasileira atual.

Os educadores brasileiros orientam-se nas teses de Dermeval Saviani (2008) para afirmarem suas opções pedagógicas. Referência comum nos estudos educacionais, o livro “Escola e democracia” aponta o “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico” como causa dos problemas da educação nacional: a passagem de um para outro movimento teria coincidido não somente com o momento de recomposição do poder político do grupo urbano-industrial, mas de transformação da escola em via de transmissão favorável aos detentores do poder político. Isso justifica a crítica do autor a escola nova e à ideologia liberal, assim como aos críticos dessa ideologia, os quais se mostraram incapazes de resolver o problema da marginalização escolar infantil. À marginalização compreende o semi-analfabetismo que atinge metade das crianças latino-americanas e serve de parâmetro para classificação das teorias educacionais.

Da passagem do “entusiasmo pela educação” ao “otimismo pedagógico” advém a separação entre “Teorias Não-Críticas” e “Teorias Crítico-Reprodutivistas”. No primeiro caso, inserem-se a Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista. Por validarem a educação como instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade, as “Teorias Não-Críticas” tratam a marginalização como um desvio a ser corrigido. As “Teorias Crítico-Reprodutivistas”, ao contrário, percebem a educação como instrumento de discriminação social, estando voltadas para marginalização; logo a tratam como problema social a ser resolvido com ajuda da escola.

Ao analisar o conceito de “passagem do entusiasmo pela educação ao otimismo pedagógico” na pesquisa educacional brasileira, Rosemary Heijmans Dore (2003) atentou para intenção política inerente a “pedagogia revolucionária” da “envergadura da vara” formulada por Dermeval Saviani, a qual se tornou conhecida pelo nome de “pedagogia histórico-crítica” (DORE, 2003, p. 7). Para Dore, a metáfora é uma continuidade da leitura de Nagle e Paiva acerca do escolanovismo, acrescida da “abstrata situação de produção e recomposição da hegemonia burguesa no Brasil”, que teria acontecido com os avanços dos movimentos sociais do início do século vinte (Ibid, p. 10). Abstrata, essa tese é vazia de elementos empíricos, tanto porque não houve nenhuma revolução dos trabalhadores na década de 1910 no Brasil ou na França, conforme ocorreram no século dezenove na Europa; quanto porque as reivindicações proletárias não resultaram na universalização da escola e alfabetização. Em todo caso, a relação entre escola nova e recomposição da hegemonia burguesa pode ter contribuído para afastar as novas gerações do estudo dos educadores

formados numa tradição liberal e de análises voltadas para o contraditório do programa da Escola Nova.

Ao buscar em Alexis de Tocqueville elementos para formulação da categoria-chave deste estudo, tive intenção de evitar as polarizações atuais do pensamento educacional brasileiro, principalmente em relação ao caráter político-técnico, novo-velho, moderno-tradicional. Tentei colocar a historicidade do objeto acima das categorizações *a priori* e identificar intersecções nas experiências observadas, sem perder de vista as possíveis continuidades dos fatos.

A organização da educação brasileira republicana, promovida pelo associativismo pedagógico verificado no período de 1916-1922, continua presente na ideia de escola como lugar encarregado do ensino formal; na escolarização entendida como uma cultura que ultrapassa os muros das instituições e se faz notar em espaços urbanos transformados em ambientes educacionais, onde a cultura escrita é transmitida. A escolarização na atualidade continua a ter um sentido civilizatório, por isso suscita preocupações em torno da falta de domínio dos códigos da língua nacional e do conteúdo artístico e científico em geral. Os sentidos dos termos mudaram muito no último século, mas os fins e os meios educacionais ainda revelam suas semelhanças, como é possível constatar nos elementos constituintes da proposta pedagógica das ligas pernambucana e sergipana contra o analfabetismo destacados nos capítulos deste texto.

1.2 ASSOCIATIVISMO VOLUNTÁRIO: CATEGORIA CENTRAL

Alexis de Tocqueville, no clássico livro “A Democracia na América”, estuda comparativamente a sociedade norte-americana com a europeia, do ponto de vista político e cultural, quer dizer, da democracia e dos princípios de igualdade e liberdade inerentes. O livro, produzido em dois volumes, começou a ser escrito em 1834 e foi concluído no ano seguinte. O primeiro volume, publicado em 1835, é dedicado ao funcionamento da democracia; o segundo volume, publicado em 1840, aborda a importância da democracia para remodelação do processo político, dos comportamentos intelectuais, das crenças e costumes do povo.

As instituições livres são tema do segundo volume, sobretudo, cuja estrutura é composta de quatro partes, todas dedicadas à influência da democracia no movimento

intelectual dos Estados Unidos, nos sentimentos americanos, nos costumes e na política (TOCQUEVILLE, 1987, p. 321-542). De quatro capítulos distribuídos na segunda parte do livro, dois interessam ao presente estudo: 1. “Como os americanos combatem o individualismo por meio de instituições livres”; 2. “Do uso que os americanos fazem da associação na vida civil”; 3. “Da relação entre as associações e os jornais”; 4. “Relações entre associações civis e associações políticas”. Na quarta parte do livro há um capítulo intitulado “A igualdade dá naturalmente aos homens o gosto pelas instituições livres”.

Em Tocqueville, as instituições livres são associações representativas do poder civil. No interior dessas associações realiza-se a democracia, resultante das condições de igualdade e liberdade inerentes. Para o autor, a associação vai além de uma forma de participação política, diz respeito à tradição, hábito ou simplesmente crença capaz de mobilizar a sociedade civil em torno de uma causa coletiva, tão importante quanto à legislação e mais importante que as condições geográficas de um país. Conforme o autor:

Os americanos de todas as idades, de todas as condições, de todos os espíritos, se unem sem cessar. Não apenas têm associações comerciais e industriais de que todos participam, mas possuem além dessas mil outras: religiosas, morais, graves, fúteis, muito gerais e muito particulares, imensas e minúsculas; os americanos se associam para dar festas, fundar seminários, construir albergues, erguer igrejas, difundir livros, enviar missionários aos antípodas; criam dessa maneira hospitais, prisões, escolas. Enfim, sempre que se trata de pôr em evidência uma verdade ou desenvolver um sentimento com o apoio de um grande exemplo, eles se associam (TOCQUEVILLE, 1987, p. 391).

Para a compreensão do associativismo norte-americano cumpre relembrar os fatores geradores da revolução democrática: igualdade e liberdade. Igualdade de condições – baseada na distribuição equitativa dos bens materiais entre todos os homens, independentemente dos vínculos hereditários que eles possam ter; igualdade política – expressa no autogoverno dos indivíduos iguais e capazes de deliberar sobre as questões públicas ou coletivas.

O espírito do associativismo expressa a liberdade política dos cidadãos. Eles participam efetivamente do processo de elaboração das leis e da sua aplicação, organizados em instituições livres. Tais instituições, criadas na sociedade civil, decidem as questões banais do cotidiano e as mais relevantes questões da nação. O associativismo expressa a liberdade política; manifesta-se na atitude do indivíduo que se une a outras pessoas para produzir um sentimento no mundo, ante um sentimento ou uma ideia concebida isoladamente; ideia do indivíduo que passa a ser uma “força que vê de longe”, um exemplo que fala e é ouvido.

A força das associações voluntárias no dia a dia dos americanos chega a ser uma lei mais extensiva que a do Estado. É a lei do autogoverno que orienta os americanos na

conquista dos próprios objetivos. É, também, a primeira lei da democracia que faz o povo americano sentir a coisa pública como sua e de todos, assim como defender a igualdade porque assim os homens permanecem ou se tornam civilizados:

Quando os cidadãos são forçados a se ocupar dos negócios públicos, são necessariamente tirados do meio de seus interesses individuais e arrancados, de tempo em tempo, à visão de si mesmos. A partir do momento em que se tratam em comum os assuntos comuns, cada homem percebe que não é tão independente dos seus semelhantes quanto imaginava a princípio e, para obter o seu apoio, muitas vezes é necessário emprestar-lhe o seu concurso. Quando o público governa, não há homem que não sinta o preço da benemerência pública e que não procure cativá-la, atraindo a estima e a afeição daqueles em meio dos quais tem de viver. Várias das paixões que revestem os corações e os dividem são então obrigadas a se retirar para o fundo da alma e ali ocultar-se. O orgulho se dissimula; o desespero não ousa vir à luz. O egoísmo tem medo de si mesmo (TOCQUEVILLE, 1987, p. 389).

As associações civis distinguem-se das associações políticas, embora ambas as espécies se relacionem, porque as instituições políticas cumprem a função de "grandes escolas gratuitas, onde todos os cidadãos aprendem a teoria geral das associações." (Ibid, p. 398). As associações políticas têm o papel de ensinar os homens a agirem cooperativamente em vista do bem-comum, gratuitamente, sem comprometimento do patrimônio particular. As associações civis e políticas são limitadas pela lei, ainda que esta não possa restringir o direito dos cidadãos de se reunirem. Nas associações políticas renovam-se os sentimentos e as ideias tão necessários ao desenvolvimento humano; a liberdade e a civilização são garantidas porque os membros, antes dispersos, unem-se para enfrentar o individualismo ameaçador imposto pela igualdade de condições. Conforme Tocqueville:

As instituições livres que os habitantes dos Estados Unidos possuem e os direitos políticos de que fazem tanto uso recordam sem cessar, e de mil maneiras, a cada cidadão, que ele vive em sociedade. Trazem a todo instante seu espírito à idéia de que o dever, tanto quanto o interesse dos homens, é tornarem-se úteis a seus semelhantes e como não vê nenhum motivo particular para odiá-los, já que nunca é nem seu escravo nem seu amo, seu coração se inclina facilmente para a benevolência. A princípio, ocupa-se do interesse geral, por necessidade, e depois por escolha; o que era cálculo passa a ser instinto; e, à força de trabalhar para o bem dos seus concidadãos, adquire-se, afinal, o hábito e o gosto de servir-lhes. (TOCQUEVILLE, 1987, p.391).

A força da associação, em geral, surge da capacidade de congregação, da relação de reciprocidade entre os membros e do potencial de comunicação estabelecido. Enquanto a liberdade de expressão depende de determinados meios de comunicação, a exemplo de jornais impressos que promulgam opiniões, diariamente, às multidões dispersas. Transmitem,

simultaneamente, valores e ideais que estariam em cada indivíduo. Portanto, são imprescindíveis às associações.

Pensar as ligas contra o analfabetismo como instituições livres é possível, uma vez relacionada tal noção às particularidades nacionais e à cultura do interior do Brasil. Ao contrário da nação norte-americana, tomada como a mais alta expressão da democracia, onde os princípios da igualdade e liberdade teriam se efetivado no contexto de uma cultura peculiar, o Norte do Brasil era um lugar de contrastes quando a fundação das ligas contra o analfabetismo ocorreu – fato que exigiu criar artificialmente as condições favoráveis para o surgimento do associativismo. Obviamente, para efetivar a democracia brasileira.

Nesse âmbito, a primeira providência foi retirar a população do estado de “ignorância”, dando-lhes acesso à cultura escrita. Desse modo, os brasileiros poderiam fazer uso da língua e exercer a cidadania. Por sua vez, enquanto na América do Norte a igualdade de condições foi um fator decisivo para instalação de um governo livre, a instalação de um Estado liberal brasileiro foi decisiva para a sociedade reagir contra as discrepâncias sociais e lutar a favor da conquista de direitos, ainda negados, pela recém-fundada democracia quase três décadas à frente da Proclamação da República.

A República recém-instalada demandava formas de atuação que exprimissem as conquistas de liberdade circundantes, na época. Esse fenômeno regional, que não foi efêmero nem artificial, pode ser concebido como um tipo de associativismo voluntário cuja implantação foi favorecida tanto pela existência de um regime político liberal quanto pela cultura moderna, expressa nos princípios científicos da época.

A história da educação brasileira é marcada pela presença de sociedades livres a partir do final do século dezenove. Abolicionistas, protestantes, escoteiros, políticos e jovens estudantes promoveram a cultura da associação livre atrelada a objetivos que extrapolavam as causas específicas defendidas por eles. Análises centradas nas práticas associativas, na relação com a cultura e com os discursos acerca das identidades nacionais republicanas, comprovam que o associativismo voluntário encontrou espaço nesses movimentos.

A pesquisadora Ângela Alonso (2001) observa, pelo número de associações antiescravistas criadas e pela heterogeneidade social dos participantes, que a presença do associativismo no Brasil imperial foi marcante. E da propaganda que promulgava o espírito da liberdade, a exemplo da Sociedade Contra o Tráfico de Africanos e Promotora da Colonização e da Civilização dos Índios, nasceu o movimento abolicionista.

Em outra esfera, a religiosa, elementos da cultura norte-americana chegaram ao Brasil por intermédio das missões protestantes, segundo a pesquisadora Ester Fraga Vilas-Bôas

Carvalho do Nascimento (2009). Na segunda metade do século dezenove, essas missões expandiram-se com o propósito de intervirem internacionalmente na área religiosa. A expansão ocorreu graças ao desenvolvimento de igrejas, colégios, hospitais e orfanatos administrados por missionários batistas, presbiterianos, metodistas e episcopais, entre outras vertentes reformadas. A invasão das missões protestantes no território brasileiro a partir de 1859 foi favorecida pelos movimentos anticlericais locais, principalmente. Conforme a autora observou, a Missão Central do Brasil atuou no sertão baiano, como um tipo de associativismo religioso, educacional e cultural, baseado na valorização do novo e moderno.

Conquanto esteja fora de cogitação neste trabalho tentar averiguar se as experiências associativistas educacionais brasileiras foram fundamentadas nas ideias do historiador francês, convém registrar que liberais conservadores e radicais da segunda metade do século dezenove leram a obra de Alexis de Tocqueville, entre eles estavam: Paulino Soares de Sousa, Visconde de Uruguai (1807-1866), Aureliano Cândido Tavares Bastos (1839-1875) e Tobias Barreto de Menezes (1839-1889). Os liberais brasileiros interessaram-se pelas questões referentes à livre iniciativa, *self-government*, democratização do sufrágio, descentralização administrativa, luta antiescravagista, defesa das minorias e liberdade de imprensa, entre outros pontos abordados pelo autor de “A Democracia na América” (RODRÍGUEZ, 1998).

Entre os liberais, o deputado alagoano Tavares Bastos destacou-se pela defesa da organização escolar e político-institucional, segundo a pesquisadora Josefa Eliana Souza (2006). O parlamentar compreendeu a importância da livre iniciativa para criação de escolas. Isso não significa que ele tenha perdido a noção da relevância do controle estatal nas empresas particulares; apenas que reconhecia a necessidade do poder público fomentar a cooperação geral no sentido da oferta de serviços, dados os altos custos da educação. Um elemento essencial na proposta educacional de Tavares Basta foi a educação moral. O programa de ensino proposto por ele centrava-se nas ciências racionais em contraposição a formação de cunho mais humanitário. Segundo o autor do projeto, a formação útil era compatível com o momento do país porque o Brasil precisava de escolas de A.B.C. e escolas profissionalizantes, voltadas para aplicações práticas do ponto de vista econômico e social.

Souza, então, verifica indícios da teoria toquevilliana em diferentes aspectos, seja na formação pretendida por Tavares Bastos ou no tratamento dispensado pelo político à descentralização administrativa ou aos atos regulatórios das instituições. Mas, a crítica à centralização administrativa e inoperância da burocracia estatal brasileira é ponto de coerência mais notável com o entendimento clássico acerca da liberdade da “comuna” ou das “instituições livres”. Tavares Bastos tratou da descentralização brasileira na obra “A

Província”. Diferentemente de Alexis de Tocqueville, o autor aborda a descentralização sem discorrer acerca das inconveniências geradas “pelo grande poder atribuído à província frente ao governo central.” (SOUZA, 2006, p. 148).

Nas primeiras décadas do século vinte, a experiência escoteira tornou-se um tipo de associativismo voluntário comum no Brasil. Segundo Jorge Carvalho do Nascimento (2008), muitas instituições livres nacionais e internacionais foram implantadas nos anos finais do século dezenove, em função da expansão da ética protestante e do Pragmatismo:

As associações voluntárias ganharam distintos formatos e buscaram atender diferentes objetivos. Foram lojas maçônicas, associações patrióticas, organizações literárias, instituições religiosas, organizações de educação escolar e extra-escolar como o movimento escoteiro (NASCIMENTO, 2008, p. 212).

Ao rever as teses dos historiadores franceses Augustin Cochin e François Furet a respeito das sociedades livres, Carvalho notou, entre nós brasileiros, a presença de uma cultura continental comum nas primeiras décadas do século vinte. Tal cultura era caracterizada pela modernização dos setores urbanos e pelas correntes do Liberalismo². Alexis de Tocqueville descobriu nessa cultura um estado de governo baseado no princípio de democracia, quando estudou os costumes nacionais dos “anglo-americanos” e analisou o primado da vida social sobre a vida política. O escritor oitocentista percebeu o pluralismo de ideias e moralidade, que se expandiu ao longo do século dezenove sob a forma das sociedades de ideias, consolidando o poder político dos liberais que conquistaram o Estado. Ideias e moralidade característica da autoimagem da nação próspera, moderna e esclarecida propagada mundo afora.

Assim como o escotismo assumiu as características de uma cultura escolar, práticas escolares assumiram o caráter do associativismo voluntário estudantil, conforme demonstrou a pesquisadora Simone Paixão Rodrigues (2015) ao estudar o Grêmio Literário Clodomir Silva. Essa entidade lítero-cultural, no âmbito do Colégio Atheneu Sergipense, funcionou como espaço de sociabilidades. Em tais espaços os estudantes desenvolveram capacidades intelectuais e políticas. Eles aprenderam a arte de viver no coletivo, pelo hábito da reunião, bem como pelo fortalecimento de interesses coletivos expressos nos jornais estudantis. No trabalho de Rodrigues encontro uma explicação diferenciada da teoria tocquevilliana. A singularidade da tese reside no fato da arte da associação servir de explicação para uma

² Para informações acerca do Liberalismo no Brasil, ver: CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

cultura escolar oficial, algo que reforça a compreensão acerca da peculiaridade do associativismo educacional brasileiro.

No contexto das instituições livres brasileiras enquadram-se as ligas contra o analfabetismo, com a especificidade da Pedagogia da Luz às propostas de escolarização. Essas sociedades livres se impuseram a tarefa de coordenar todas as discussões relativas ao ensino primário, orientadas por um sentimento de solidariedade que fundamentou a ação institucional antes e após a oficialização.

1.3 O ATO DE CRUZAR HISTÓRIAS

O estudo das ligas contra o analfabetismo em conjunto demandou uma operação historiográfica comparativa, baseada em “procedimentos relacionais”, conforme apresenta a “História Cruzada” (BARROS, 2014, p. 116-126). O cruzamento em tal perspectiva é um ato de reflexão acerca das intersecções existentes entre diferentes realidades estudadas. As intersecções são lugares de acontecimentos, nos quais os elementos presentes são afetados em diferentes graus, de acordo com a própria resistência, permeabilidade e flexibilidade ou do ambiente no qual se inscrevem. Nessa perspectiva, a pesquisa é um cruzar de histórias que se interpenetram; sejam elas baseadas nas reciprocidades das relações ou no impacto que a relação provoca em diferentes elementos estudados, sejam histórias baseadas na assimetria derivada da relação dos objetos. José D’Assunção Barros explica o gesto historiográfico do cruzar como um modo de analisar um objeto, as análises de outrem acerca de um objeto ou a análise da relação de um pesquisador com o objeto:

Desta maneira, o cruzamento pode aparecer no próprio objeto de estudo (um tema que se presta essencialmente a isso ou um problema que é exatamente um cruzamento que teve lugar em um processo histórico)⁷², como também pode aparecer ao nível das operações historiográficas mais propriamente relacionadas ao âmbito da pesquisa – seja no momento de delimitar o objeto de estudo, de investigá-lo, de problematizá-lo ou de analisá-lo. O cruzamento pode se configurar, ainda, nas operações narrativas e textuais que se destinam a expor os resultados da pesquisa sob a forma de um texto historiográfico específico que é oferecido ao leitor. (BARROS, 2014, p. 127).

O autor sintetiza afirmando que o historiador pode “pesquisar cruzando” ou escrever um “texto analítico” em “estilo cruzado”. Procurei seguir os dois sentidos nesta pesquisa em relação ao objeto “ligas pernambucana e sergipana contra o analfabetismo”. As relações do

tempo presente das próprias instituições foram ponto de partida para delimitação desse objeto, tendo sido observadas ainda no primeiro estudo acerca da LSCA (SOUSA, 2004). Nos contatos entre sociedades estaduais, vislumbrei outras intersecções. Além das personagens e dos fatos estudados, abordei a literatura histórico-educacional e cruzei obras de autores que mencionaram as “ligas contra o analfabetismo”, atenta as fontes e informações, categorias e interpretações acerca do assunto. Munida de uma síntese da bibliografia, (re) elaborei as questões de pesquisa com o intuito de ultrapassar as chamadas “fronteiras historiográficas artificiais” (BARROS, 2014, p. 102) da História da Educação. Problematicizei o objeto empírico com a finalidade de alcançar o amplo cenário das relações sociais.

Nas primeiras tentativas de resposta às questões, deparei-me com um falso obstáculo: dispersão dos dados da LPCA. As fontes e dados revelaram-se promissores, de modo que a falta de história factual pronta em nada comprometeu o estudo atual. Em ambos os casos analisados, levei em consideração elementos pontuais como fundação, diretores, finanças, escolas, professores etc.. Superada essa etapa, procurei relacionar cada associação ao próprio contexto. Acredito ter avançado mais na configuração da LPCA, em razão da pesquisa se encontrar em uma fase mais desenvolvida quanto aos procedimentos metodológicos a serem adotados, mais coerentes com os propósitos da investigação. O fato de existir um estudo anterior da LSCA ofereceu uma tranquilidade menos compensadora em termos das possibilidades de cruzamento. Os dados da associação sergipana foram menos contextualizados, descoberta tardia que me obrigou a decidir entre recomeçar ou prosseguir. Optei pela segunda alternativa.

Na etapa seguinte, verifiquei as intersecções entre as duas associações e selecionei os lugares comuns que respondiam as questões da pesquisa. Princípios, finalidades e ações configuram particularmente as associações e respondem as perguntas do trabalho. Contudo, era preciso ainda pensar o objeto de forma mais ampla. Como passar da análise particular para geral? Optei por cruzar as questões-problemas *per se* e com os resultados correspondentes, a fim de responder a terceira e principal pergunta da pesquisa: o que as ligas contra o analfabetismo revelam da educação nacional brasileira? Com ajuda dos referenciais teóricos adotados, especialmente da categoria “associativismo voluntário”, conclui que a pedagogia social é o “elo” das relações entre as ligas pernambucana e sergipana contra o analfabetismo e com a “sociedade e educação” na Primeira República do Brasil de um ponto de vista geral. Chamei de “Pedagogia Luz” a teoria educacional intencional e aplicada, por ser a luz um elo das histórias.

A luz é um autoconceito das ligas pernambucana e sergipana contra o analfabetismo, isto é, uma figuração linguística que atravessa as histórias das instituições e remete à realidade do momento. Além disso, a luz é um conceito filosófico e científico. Como fenômeno físico, as explicações da óptica geométrica e óptica ondulatória chamam atenção para propagação da luz, porque ajudam a pensar a metáfora presente nas fontes e a própria metodologia da pesquisa. Em uma perspectiva, o cruzamento de dois raios de luz oriundos de fontes distintas é dado sem interferência entre si; em outra perspectiva, o cruzamento de duas ondas emitidas por distintas fontes luminosas ocorre com interferências (COURROL e PRETO, s.d; ZILIO, 2012). Como uma espécie de corrente energética, formada por diferentes ondas, a luz simboliza o movimento associativista pedagógico neste texto; movimento espiral marcado por interferências.

A figuração da luz demanda algumas dificuldades de escrita, porque narrar interferências é tarefa a qual me proponho pela primeira vez. Busquei inspiração na literatura, ao lembrar-me de um romance lido na adolescência: “Contraponto” (1971), escrito pelo inglês Aldous Huxley (1894-1963). No campo da história, Hugo Brogan, com “Alexis de Tocqueville: o profeta da democracia” (2012) foi outra fonte de inspiração. Contudo, o mais próximo de uma narrativa cruzada neste texto, acredito, está nas demarcações dos lugares ou acontecimentos: Norte do Brasil, 5º Congresso Brasileiro de Geografia, ligas brasileiras, por exemplos. Em tais lugares ocorreram práticas pedagógicas e sociais. O leitor perceberá meu empenho em evitar “pontos de chegada e de partida” tão habitualmente definidos *a priori* nas pesquisas históricas (BARROS, 2014, p. 120). Subseções foram organizadas, alternando-se os acontecimentos das duas sociedades analisadas ou os reunindo, de tal modo que pudesse trazer as histórias sincronicamente, mas sem negar a independência de cada uma das ligas contra o analfabetismo. Quando possível, procurei apresentar os fatos por diferentes ângulos. Espero que as fragilidades das interconexões da narrativa sejam compensadas pela análise e que eu consiga oferecer uma história livre de “meras superposições de objetos ou realidades isoladas” (BARROS, 2014, P. 120).

1.4 AS FONTES

Os impressos de propaganda das ligas pernambucana e sergipana contra o analfabetismo são as principais fontes deste trabalho, complementados por periódicos de

ampla circulação no período estudado (1916-1922). A seleção dos periódicos baseou-se na incidência de notícias concernentes ao objeto de estudo. Da imprensa de Pernambuco foram selecionados os jornais “A Província”, “Diário de Pernambuco”, “Jornal do Recife” e “Jornal Pequeno: Pequeno Jornal”. Esse conjunto de fontes foi retirado de um total de vinte e sete jornais consultados nos acervos do Arquivo Público Jordão Emerenciano (APEJE) e onze jornais da Hemeroteca da Faculdade de Direito do Recife.

Entre as fontes escolhidas para o estudo da LPCA, o Jornal “A Província” destaca-se como órgão propagandista dos sócios responsáveis pelos comitês da periferia de Recife. Sobretudo as ações e ideias desenvolvidas pelas lideranças dos bairros da capital tiveram destaque nesse periódico, devido à clara afinidade ideológica. Os propagandistas mais afeitos aos discursos construtores de um novo combate à escravidão tiveram espaço no Jornal “A Província”, cujas atividades foram uma espécie de tribuna dos propagandistas do ensino primário, que assumiram o combate ao analfabetismo como uma continuidade da luta contra a escravidão negra no passado. Convém lembrar que o Jornal “A Província” foi fundado pelo abolicionista Jose Mariano Carneiro da Cunha (1850-1912), membro do Partido Liberal de Pernambuco. O periódico começou a circular em 6 de setembro de 1872, impresso na Tipografia do Comércio. Na década de 1920 envolveu-se nas disputas políticas posteriores à morte do Governador de Pernambuco José Rufino Bezerra Cavalcanti (1865-1922), ao apoiar o candidato Eduardo de Lima Castro (1873-) de oposição a Jose Henrique Carneiro da Cunha (1867-1944). Em 1930 o Jornal deixou de circular por mais de um ano, reaparecendo em 8 de maio de 1933. O retorno não perdurou e as atividades cessaram, sendo vendidos o material tipográfico e a maquinaria à nova empresa, “O Estado” (NASCIMENTO, 1966).

No “Diário de Pernambuco” foram publicadas as informações oficiais da LPCA. Nesse jornal está disponível a série completa das atas das sessões institucionais, por exemplo. Não obstante a longa história desse periódico, é suficiente informar que antecedeu o “Jornal de Recife” na divulgação dos atos oficiais do governo. Fundado em 7 de novembro de 1825, o “Diário de Pernambuco” foi adquirido em 1901 por Francisco de Assis Rosa e Silva (1857-1929), sendo dirigido pelo jornalista Artur Orlando (1858-1916). No período do presente estudo esteve na direção do jornalista Carlos Lira Filho que imprimiu um tom de neutralidade ao periódico (NASCIMENTO, 1966).

O “Jornal Pequeno” destaca-se como fonte pelo detalhamento da rotina das personagens centrais das histórias. Dessa fonte foram retiradas, por exemplo, a maior parte das datas de nascimento e morte das personagens, limites temporais importantes para a verificação de outros acontecimentos inerentes ao objeto. Esse diário vespertino teve o

primeiro número publicado em 1 de julho de 1898. Pertenceu a Luiz Pereira de Oliveira Faria e foi impreso nas oficinas do “Jornal do Recife” até 20 de julho de 1899. Quatro dias depois voltou a circular com o título de “Pequeno Jornal”, livre do antigo proprietário, dirigido por Tome Gibson (1872-1928). No final de 1917, por assumir a defesa do governo de Manuel Borba, travou polêmica com o Jornal do Recife, fato que se repetiu em 1918.

O antigo proprietário de “Jornal Pequeno”, Luiz Pereira de Oliveira, arrendou o “Jornal do Recife” em 1912. Lançado como Revista Semanal de Ciências, Letras e Artes em 1 de Janeiro de 1859, pela Tipografia Acadêmica. Dirigido pelo proprietário, Joao de Barros Falcão de Albuquerque Maranhão (1807-1882) a princípio, a partir de 1 de abril de 1894 tornou-se porta-voz do Partido Progressista, uma coligação dos dissidentes dos Partidos Conservador e Liberal. Na administração de Luiz Pereira de Oliveira Faria, o periódico tornou-se publicação oficial do estado e porta-voz do General Emídio Dantas Barreto (1850-1931) (NASCIMENTO, 1966). Essa relação terminou em 1915, na administração do Governador Manoel Antonio Pereira Borba (1864-1928), criador da Imprensa Oficial. São dessa época as controvérsias com o Jornal “A Província” e com a LPCA. Em 1929 o jornal apoiou a campanha da Aliança Liberal, defendendo as candidaturas de Getúlio Vargas e Joao Pessoa à Presidência e Vice-Presidência da República, apoiadas pelo Partido Democrata de Pernambuco. Em 1938 parou de circular (NASCIMENTO, 1966).

Além das informações específicas ao objeto de estudo, a história da imprensa oferece informações acerca dos aspectos políticos, sociais e econômicos do Norte do Brasil. A proliferação de jornais no Brasil na Primeira República resultou de uma conjuntura marcada pelo apogeu do café e diversificação das atividades produtivas, pela nova ordem política republicana e pela difusão de programas de alfabetização e urbanismo. Os avanços nas técnicas tipográficas e de ilustração impulsionaram a carreira dos jornalistas, que passaram a compor os quadros do poder, ganhando outra visibilidade e se impondo profissionalmente (MARTINS e DE LUCCA, 2006).

Em se tratando da imprensa sergipana, foram selecionados os seguintes jornais, prioritariamente: “Correio de Aracaju”, “Diário da Manhã”, “Estado de Sergipe” e “Sergipe Jornal”, de um total de dezesseis jornais consultados nos acervos do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe (IHGSE) e no Arquivo Público do Estado de Sergipe (APESE). O Jornal “Correio de Aracaju” divulgou especialmente a rotina da LSCA com notícias acerca das inaugurações das escolas, homenagens aos sócios diretores, festivais, deliberações das assembleias etc. O periódico teve a primeira publicação em 24 de outubro de 1906, quando anunciou suas relações com o “Partido Republicano Conservador Sergipense” (ROTA...,

1906, p. 1). Fundado por João Menezes (1866-) a partir de setembro de 1918 o Jornal “Correio de Aracaju” passou a ser dirigido pelo engenheiro civil Gentil Tavares da Mota (1892-1970), vice-presidente da LSCA entre 1919 e 1921. Foi Gentil Tavares quem assumiu a Imprensa Oficial logo após a morte do Presidente do Estado de Sergipe, Manuel Prisciliano de Oliveira Valadão (1849-1921).

Aliado ao “Correio de Aracaju” surgiu o vespertino “Sergipe-Jornal”, que lançou críticas a LSCA. A primeira edição data de 25 de julho de 1921, como órgão político, independente e noticioso de uma “sociedade anônima” (TOPICOS..., 1921, p. 1). O periódico tinha um objetivo claro: defender a candidatura de Arthur da Silva Bernardes (1875-1955) e Urbano Santos da Costa Araujo (1859-1922) à Presidência e Vice-Presidência da República pelo Partido Republicano Conservador. Ambos tiveram o apoio do “Correio da Manhã”, tendo à frente da diretoria Antônio Manoel de Carvalho Neto (1889-1954). Na primeira edição elogiou a personalidade de José Joaquim Pereira Lobo (1864-1933), então presidente do estado de Sergipe (1918-1922), pela continuidade do trabalho levado a efeito por Oliveira Valadão no segundo mandato (1914-1918).

Quanto ao Jornal “Estado de Sergipe” chama atenção em relação à LSCA pela publicação dos discursos públicos dos sócios, proferidos em inaugurações de escolas, por exemplo. O periódico foi fundado em 6 de dezembro de 1889, por Olímpio de Sousa Campos (1853-1906), líder do Partido Republicano Sergipense. Então, Olímpio Campos já havia assumido a presidência do estado e apresentou o periódico como a “sentinella intimerata da pureza do regimen democrático. A elle adhirão os que tem coragem para affrontar os perigos, energia para resistir aos embates e muita abnegação para sacrificar interesses individuaes em bem do maior numero.” (ESTADO DE SERGIPE, 1889, p. 1). Até 1908 o Jornal “Estado de Sergipe” foi órgão oficial do estado, período em que foi alvo das críticas do “Diário da Manhã”.

Entre as fontes utilizadas nesta pesquisa, o “Diário da Manhã” destaca-se pelo conteúdo pedagógico dos artigos. Os textos fornecem informações acerca de autores e obras educacionais que orientaram o pensamento e a prática da LSCA. Além disso, as colunas registraram polêmicas discussões teóricas e políticas entre os sócios. A primeira edição desse periódico, de 1 de janeiro de 1911, informa o intuito de servir não somente de arena para o debate franco e livre da política oficial, bem como para servir de espaço às discussões científicas e expressões artísticas, entre outras finalidades. O Jornal de Apulchro Motta (1857-1924) apresentou-se a sociedade sergipana como um órgão de imprensa a favor dos que

produzem, pensam e agem; enfim, aos trabalhadores e professores. O subtítulo resume a descrição “Jornal para Todos” (DIÁRIO DA MANHÃ, 1911, p. 01).

Os periódicos são fontes principais deste trabalho porque portadores dos discursos propagandísticos das ligas pernambucana e sergipana contra o analfabetismo. Especialmente os mensários “Nova Cruzada” e “Pela Pátria” importam ao estudo, pelo conteúdo e alcance. Foram distribuídos gratuitamente nas repartições públicas, instituições culturais e grande imprensa dos estados de origem. O Jornal “Nova Cruzada” circulou pela primeira vez em 14 de março de 1917. Dez edições foram publicadas entre 1917 e 1918. Consta que chegou a atingir 6.000 exemplares. Todavia, somente o número cinco foi recuperado durante os levantamentos realizados nesta pesquisa. A edição de 14 de julho de 1919 foi localizada no Instituto do Ceará (Histórico, Geográfico e Arqueológico) (ICE). Contém quatro páginas, com trinta e sete textos. Impresso na redação do Liceu de Artes e Ofícios de Pernambuco, o Jornal “Nova Cruzada” registrou os nomes das principais lideranças do combate ao analfabetismo no estado pernambucano e das principais instituições financiadoras da propaganda local.

O primeiro número do Jornal “Pela Pátria” saiu em 15 de novembro de 1919. Era composto de oito páginas editadas nas oficinas gráficas do estado. Vinte números contabilizaram a produção jornalística de sete anos, entre 1919 e 1927. Os 14 números iniciais foram editados até agosto de 1921. A terceira edição não foi localizada. Em 1923 saíram os números 15 e 16. No biênio 1924-1925 foram publicadas as edições 17 e 18, ambas não localizadas. Uma edição foi publicada em dezembro de 1926; outra edição no trimestre abril/junho de 1927. A irregularidade do periódico foi explicada em razão dos limites da capacidade de atendimento da gráfica do estado, que priorizava o serviço oficial.

Dezessete edições do “Pela Pátria” foram localizadas na Biblioteca Pública Epifânio Dórea, em Aracaju. A série contém 48 autores³, bem como 226 textos publicados. O primeiro número do jornal anunciou a finalidade de propagar as ideias e ações das ligas contra o analfabetismo. Suspensa a circulação antes de completar dois anos de inaugurado, retornou em 12 de outubro de 1923 com o número 15. O relançamento do “Pela Pátria” aconteceu por volta das 19 horas, na Biblioteca Pública de Aracaju, em meio ao festival de arte “Noites de Flores” (FESTIVAL..., 1923, p. 4). Para o historiador Epifânio Dórea (1884- 1976) esse

evento marcou uma “interessante coincidência” com a data de “12 de outubro de 1861”, quando aconteceu a inauguração do Farol do Cotinguiba⁴ (E.D. 1923, p. 4). Ambos os acontecimentos revestiram-se de idêntica grandeza: fazer funcionar um instrumento de propagação da luz.

No âmbito da pesquisa, os acervos virtuais foram de extrema importância, principalmente, a Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional Digital Brasil. As primeiras incursões por registros acerca das instituições pesquisadas nesse espaço virtual resultaram em pistas para localização de documentos. Durante a pesquisa, consultas permanentes foram realizadas nos jornais e revistas disponibilizados pela Biblioteca Nacional Digital. Merece destaque, também, os acervos virtuais das seguintes instituições: Acervo Estadão, Biblioteca Acadêmica Luiz Viana Filho/Senado Federal/Brasil, Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin/USP, Biblioteca Digital Mundial; Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC)/FGV, Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Sergipe.

³³Escreveram no *Pela Pátria*: Álvaro Sant’Anna, Antenor Lyrio Coelho, Antônio Xavier de Assis, Bernardina Rosa Nascimento, Cesartina Regis, Christiano Flavio, Clara Campos, Deolindo Nascimento, Edgar Coelho, Edison Lacerda, Edson de Oliveira Ribeiro, Enoch Santiago, Helvecio de Andrade, Hilario Sanz, José Augusto, J. Rodrigues da Silva, João Já, Julio Amzabuja, Lindolpho Salles de Campos, Lizete de Carvalho, Luiz Rolemberg, Maria Gertrudes Torres, Nolita Regis, Octaviano Tavares, Ornélia Vianna Silva, Pedro Machado, Sebastião Albuquerque, Vigílio Maurício. Alguns textos foram assinados por pseudônimos: A.B., A.F.E., C.C.C., E. A., E.C., E.D., M. ELLE X, M.O., X

⁴ O Farol do Cotinguiba tornou-se símbolo da cidade e funcionou até 16 de julho de 1991. Denominado assim por alusão ao antigo topônimo do Rio Sergipe, foi tombado e alcançou a atualidade. Hoje, é parte do patrimônio histórico de Sergipe e está situado no Bairro Farolândia. Cf.: ALVES, José do Patrocínio Hora Alves (Org.) **Rio Sergipe: importância, vulnerabilidade e preservação**. São Cristóvão: Editora UFS, 2006. ARACAJU, Prefeitura Municipal. **Decreto n. 15.295, de 21 de abril de 1995**. Aracaju, Livro de Tombo n. 01, fls. 18 e 19.

2 ASSOCIATIVISMO PEDAGÓGICO: RESPOSTA AOS PROBLEMAS DO BRASIL

A bastilha do analfabetismo é o norte do Brasil. Nos estados do sul é grande a proporção dos analfabetos, embora bem menor que nos do norte; não só porque o movimento pela instrução é incomparavelmente maior e mais consciente, como porque do convívio de outros povos o homem, qualquer que seja a sua condição, colhe um cem numero de noções e elementos de critica, que lhes envolve a actividade intelectual, rasgando-lhe a mente novos campos de observação e experiência (E.A., fev. 1920, p. 2)

As ligas pernambucana e sergipana contra o analfabetismo constituíram-se sociedades pedagógicas no contrastante contexto do Norte do Brasil. Fundadas no solidarismo *sui generis* da cultura política liberal brasileira, ambas as instituições orientaram-se pela pedagogia moderna em voga no período de 1916-1922; pedagogia pautada em uma produção discursiva voltada para educação moral reguladora dos costumes e promotora da consciência republicana necessária à consolidação do Estado Nacional.

Às ligas contra o analfabetismo em geral atribuiu-se o caráter político conservador e reacionário do nacionalismo, sem maior detalhamento da natureza e dos fins sociais específicos, somente com base nas interpretações históricas formuladas em torno do objeto. Explicações generalistas conceberam-nas como simples instrumento ideológico de cunho cívico-militar, oriundo dos movimentos liderados por Olavo Bilac (1865-1919). Autores as enquadraram em um tempo que seria anterior a cientificidade educacional brasileira dos anos de 1920; tempo do atraso pedagógico, conforme supuseram os “renovadores da escola” pública, bem como os pesquisadores de épocas mais recentes avessos às matrizes históricas liberais⁵.

A hipótese da existência de um associativismo pedagógico no contexto brasileiro dos anos de 1910 contraria aquelas ideias porque se baseia na peculiaridade do modelo institucional de organização, assim como na especificidade das práticas discursivas das duas associações pesquisadas. Entretanto, somente a configuração social será debatida nesta parte do texto, em vista da primeira questão de pesquisa: por que as ligas contra o analfabetismo seriam sociedades livres, se parte da literatura histórica nega a possibilidade de desenvolvimento da cultura moderna e liberal na Primeira República do Brasil? Dados

empíricos fornecidos pelas fontes jornalísticas selecionadas foram submetidos à teoria política toquevilliana para uma análise comprometida com o objeto empírico e livre dos consensos estabelecidos na literatura histórico-educacional brasileira. Os tópicos que dividem a narrativa referem-se às intersecções observadas. Em linhas gerais as interações abordadas dizem respeito aos fatores sociais que motivaram o fenômeno pesquisado, aos marcos temporais relacionados à institucionalização e ao modelo organizacional de livre iniciativa (administrativo, financeiro e jurídico).

2.1 NORTE: UM BRASIL ANALFABETO

Esta história das ligas contra o analfabetismo se passa na região “Norte do Brasil”. O Norte é uma demarcação histórica constituidora da nacionalidade brasileira. É um dos “Brasis” presentes na literatura do início do século vinte. Lugar imaginado no contexto das ideias de “insolidarismo” *versus* “solidarismo”. Portanto, diferente do atual agrupamento geográfico dos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Roraima, Rondônia e Tocantins. Aliás, ao tempo das sociedades pesquisadas sequer existia no plano teórico da Geografia a ideia de uma região Norte.

A noção de região natural, pautada na visão de conjunto do Brasil, apareceu nos livros didáticos de Carlos Miguel Delgado de Carvalho (1884-1980) em 1913. Em “Geographia do Brasil”, o autor dividiu o país em cinco grupos, com base nos aspectos naturais comuns as diferentes áreas territoriais, principalmente no relevo, clima e vegetação:

[...] 1-Brasil Setentrional ou Amazônico (Acre, Amazonas e Pará); 2-Brasil Norte-Oriental (Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Alagoas), 3-Brasil Oriental (Sergipe, Bahia, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Distrito Federal e Minas Gerais); 4-Brasil Meridional (São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul); e 5-Brasil Central (Goiás e Mato Grosso) (Mapa 1) (MAGNAGO, 1995, p. 66).

Outros estudiosos já haviam pensado o território brasileiro a partir da ciência natural, segundo Marcelo Raimundo Pires (2006). O geógrafo francês Jean Jacques Elisée Reclus (1830-1905), na obra “*Nouvelle Geographie Universelle*” [1893], dividiu o território brasileiro com base nas bacias hidrográficas do país. Por sua vez, o brasileiro Manuel Said Ali

5 No rol dos estudiosos que seguem essa via de interpretação destacam-se os entusiastas da educação indicados na introdução desta tese, seguidores dos pressupostos desenvolvidos por: Jorge Nagle (2001), Vanilda Paiva (1987), Maria Luisa Santos Ribeiro (1992), Ana Maria Araújo Freire (1989) e Paulo Ghiraldelli Júnior (2003).

Ida (1861-1953) propôs uma divisão territorial em seu “Compêndio de Geografia Elementar” [1905]. Tal proposta era fundada nas afinidades econômicas dos estados entre si e na conciliação das circunstâncias naturais. Said Ali chegou a criticar a clássica divisão litoral *versus* sertão característica dos estudos pautados no mar como referência.

Delgado de Carvalho diferenciou-se por prestar atenção ao agrupamento de unidades políticas históricas, sem perder de vista os limites físicos. Antes dele prevalecia a antiga geografia das descrições administrativas e das unidades federativas isoladas, concebidas na “Corografia Brasileira” [1817], de Manoel Aires de Casal (1754-1821), um clássico da geografia da época (PRADO JÚNIOR, 2012, p. 174). Familiarizado com as discussões científicas modernas, Delgado de Carvalho valeu-se de diferentes correntes filosóficas em voga para desenvolver uma compreensão da natureza como unidade singular e estabelecer as bases do seu pensamento geográfico.

A região natural era uma noção muito associada às teses positivistas europeias, principalmente aos discursos da hereditariedade dos caracteres adquiridos e da seleção natural das espécies, desenvolvidos pelo biólogo francês Jean-Baptiste de Lamarck (1744-1829) e pelo naturalista britânico Charles Robert Darwin (1809-1882). Nessa acepção, a região natural relacionava-se às condições ambientais, principalmente ao clima, que determinavam o comportamento humano. A inserção nos meios intelectuais do “possibilismo” geográfico do francês Paul Vidal de La Blache (1845-1918) introduziu no debate científico a capacidade de adaptação e superação do homem às condições inóspitas do meio⁶.

Somente depois de vinte e cinco anos de lançada a proposta de Delgado de Carvalho, o Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE) instituiu a regionalização de 1938: a) Norte (AC, AM, PA, MA e PI); b) Nordeste (CE, RN, PB, PE e AL); c) Este (SE, BA e ES); d) Sul (RJ, DF, SP, PR, SC e RS); e) Centro-Oeste (MG, GO e MT). Essa divisão foi oficializada pela Circular nº 1, de 31 de janeiro de 1942, da Secretaria da Presidência da República (MAGNAGO, 1995, p.69). Contudo, esse não é o Norte referido neste trabalho; tampouco, deve ser assim compreendida a área conhecida como “Nordeste” já em 1919, delimitada pela antiga Inspetoria Federal de Obras Contra as Secas, conforme observou Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2001, p. 78).

O Norte é uma categoria histórica presente nitidamente na literatura da época. Ao narrar a emblemática Guerra de Canudos (1896-1897) no livro “Os Sertões” [1902], Euclides

⁶ O termo possibilismo foi criado pelo historiador Lucien Paul Victor Febvre (1878-1956), no livro “A terra e a evolução humana” [1922], para distinguir as duas vertentes do pensamento geográfico francês e alemão. Cf.: MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia**: pequena história crítica. 20 ed. São Paulo: Annablume, 2003.

da Cunha (1866-1909) forneceu a visão da região quando se referiu à terra, ao homem e a luta (CUNHA, 1984). O Norte é o sertão do Brasil, uma paisagem natural atormentada pelos contrastes do clima e da mestiçagem. Lugar onde vivem os mulatos, mamelucos e cafuzos decaídos do país, gente sem energia física e sem intensidade intelectual. É o *habitat* do sertanejo abandonado, isolado na caatinga, fraco e atrasado, alheio a civilização, conforme narrativa euclidiana.

Heloisa Maria Murgel Starling (2008) alerta para o cuidado de se pensar o sertão como lugar. Trata-se de um conceito de difícil apreensão porque não está situado espacialmente ou temporalmente. Pode aludir tanto ao cenário seco e violento do interior da Bahia do final do século dezenove quanto à desolação da fronteira amazônica. Entretanto, a autora oferece uma direção para o entendimento do assunto ao observar que, se há um lugar a ser designado por sertão, ele não está posto apenas nos elementos empíricos, mas no conteúdo criativo empregado pelo autor. “Os Sertões”, no plural, são dois “Brasis”: Norte e Sul, separados não apenas pelos elementos ambientais, mas pelos fenômenos culturais. O Norte é a parte sujeita à degeneração racial, às limitações físicas e intelectuais do povo brasileiro. “Os Sertões” [1902] oferecem elementos interpretativos contrários, entretanto. A obra permite pensar o Brasil a partir das qualidades e potencialidades do povo brasileiro. A feição imortalizada do sertanejo sugere isso:

É o homem permanentemente fatigado. Reflete a preguiça invencível, a atonia muscular perene, em tudo: na palavra remorada, no gesto contrafeito, no andar desaprumado, na cadência langorosa das modinhas, na tendência constante à imobilidade e à quietude.

Entretanto, toda esta aparência de cansaço ilude.

Nada é mais surpreendedor do que vê-la desaparecer de improviso. Naquela organização combatida operam-se, em segundos, transmutações completas. Basta o aparecimento de qualquer incidente exigindo-lhe o desencadear das energias adormecidas. O homem transfigura-se. Empertiga-se, estadeando novos relevos, novas linhas na estatura e no gesto; e a cabeça firma-se-lhe, alta, sobre os ombros possantes aclarada pelo olhar desassombrado e forte; e corrigem-se-lhe, prestes, numa descarga nervosa instantânea, todos os efeitos do relaxamento habitual dos órgãos; e da figura vulgar do tabaréu canhestro reponta, inesperadamente, o aspecto dominador de um titã acobreado e potente, num desdobramento surpreendente de força e agilidade extraordinárias.

Este contraste impõe-se ao mais leve exame. Revela-se a todo o momento, em todos os pormenores da vida sertaneja — caracterizado sempre pela intercadência impressionadora entre extremos impulsos e apatias longas. (CUNHA, 1984 p. 51).

Paradoxalmente, o Norte do Brasil é lugar de esperanças. O contrastante estereótipo do sertanejo sugere a possibilidade inerente de um projeto de nação livre dos padrões europeus até então dominantes, porque baseado no homem brasileiro: o mestiço. Resistente porque proveniente da aridez do sertão, das dificuldades cotidianas e livre das degenerações causadas pela vida civilizada, esse homem carregava em si o potencial de integração nacional,

dependendo apenas das condições econômicas, políticas e sociais adequadas para levar adiante a sua missão.

Manuel Bomfim (1868-1932) reforçou as potencialidades do povo brasileiro em “A América Latina: males de origem” [1905], ao defender a tese do “parasitismo”. O autor refutou a inferioridade mestiça, inserindo uma nova explicação na cena intelectual para as relações sociais, principalmente aquelas estabelecidas entre metrópole e colônia, senhor e escravo, Estado e povo. Apesar de o parasitismo impeditivo da prosperidade manter-se no estado republicano, alheio aos interesses nacionais, o povo reagiria à presença do parasita incrustado na vida social quando lhe fosse oferecida a devida educação. Nesse caso, educação é condição para liberdade, mas o Estado não levaria adiante um projeto de conscientização de tal natureza. Logo, caberia às elites dirigentes incumbir-se da reestruturação do país, a começar pela iluminação da massa popular. Os analfabetos não buscariam a ciência, tampouco organizariam escolas, de modo que as elites e todos os cidadãos cômicos da importância da educação deveriam se comprometer com esse projeto. Isso era uma utopia, sem dúvidas, mas elevaria a educação elementar à condição de prerrogativa particular da União e, portanto, livre da direta influência política das oligarquias estaduais e municipais (BOMFIM, 2008, p. 284).

A visão do sertão e a tese do parasitismo social apresentaram-se no pensamento de outros autores brasileiros que trataram da nacionalidade. Monteiro Lobato (1882-1948) as desenvolveu em torno do “Jeca Tatu” de “Urupês” [1918]. De parasita em uma primeira versão, Jeca Tatu passou ao hospedeiro da relação entre camponês e dono da terra. Observada a pobreza do mundo rural e o abandono da população pelo Estado, o caboclo brasileiro tornou-se a vítima do desprezo de um governo nada preocupado com as massas populares. Ele poderia ressuscitar se recebesse a devida assistência e voltasse a trabalhar, para prosperar e cuidar da família (LOBATO, 2010; 2012).

Olavo Bilac (1865-1918) e Manoel Bomfim propagaram aquela consciência acerca das possibilidades nacionais no livro “Através do Brasil” [1910]. Os autores forneceram nítida visão do Norte. É tanto a região natural quanto histórica. Coqueirais centenários enfeitam a costa e o sol forte ilumina as plantações de algodão, cacau, café e fumo. Nas águas do mar e do Rio São Francisco trafegam vapores e jangadas em movimentos de idas e voltas. Estradas de ferro ligam os estados setentrionais e por elas trafegam as personagens protagonistas Alfredo e Carlos. Eles atravessam a região. Chegam à Bahia e partem para Alagoas, passando pela costa de Sergipe. Diante do Rio São Francisco, eles avistam Pernambuco e seguem para o Maranhão. No Piauí, o progresso da agricultura e da indústria pastoril os surpreende. Na

viagem conhecem o povo sertanejo: trabalhadores pobres, ignorantes e bons que poderiam ser úteis à pátria com ações solidárias e conscientes em favor desse povo (BILAC; BOMFIM, 1948).

A solidariedade esteve na base da produção dos sentidos atribuídos ao Norte do Brasil. O livro de Olavo Bilac e Manoel Bomfim estava dez anos à frente da publicação de “Porque Me Ufano do Meu País” [1900], de Afonso Celso (1860-1938), obra que reverenciou as qualidades solidárias do povo brasileiro. Mas a ideia da natureza como maior grandeza do país apareceu na imaginação dos autores daquele Brasil. Isso mostra que o ufanismo de Afonso Celso perdurou no pensamento intelectual brasileiro. Nessa perspectiva, a terra era o elemento fundamental da nação porque capaz de prover os bens necessários à sobrevivência do povo. O clima, as riquezas naturais e a ausência de calamidades eram essenciais, também, assim como o povo que reunia as qualidades das três raças: indígena, negra e portuguesa. Do índio o brasileiro teria herdado a hospitalidade, resignação e coragem; do negro a laboriosidade e o amor ao trabalho; do português a filantropia. O mestiço brasileiro era um homem corajoso, forte e resistente, possuidor dos nobres predicados do caráter nacional: vigor físico, independência, hospitalidade, amor à ordem, doçura, escrúpulo, tolerância e honradez (CELSO, 2002).

Afonso Celso reconheceu a solidariedade como razão da perfeita homogeneidade material e moral do Brasil. Pátria intimamente ligada e compacta, dificilmente se dissolveria por conta da antipatriótica e cega política, graças ao amor dos patriotas a sua terra de nascimento. Patriota, o brasileiro amava com devoção e solidariedade o solo, os costumes e as tradições do país de origem, orgulhoso da sua gloriosa história; a história de um regime colonial suave em relação à maioria dos povos americanos, marcada pelo trabalho dos jesuítas, a epopeia dos bandeirantes, a expulsão dos holandeses, a Guerra dos Palmares e a retirada da Laguna. Para o autor, nem mesmo a escravidão maculava tal história, porque foi branda se comparada aos Estados Unidos, com a incorporação dos ex-escravos à população. Quanto à falta de iniciativa, decisão e firmeza do povo brasileiro, bastava que essas “desvirtudes” fossem tratadas pela educação.

Mais dez anos à frente, Francisco José de Oliveira Viana (1883-1951) reuniu as representações contrárias na obra “Populações Meridionais do Brasil” [1920]. Fundamentado no positivismo de Auguste Comte, o autor afirmou a impossibilidade do associativismo liberal-democrático se instalar em uma sociedade atrasada e inorgânica como a brasileira devido à desigualdade das raças (VIANA, 2005). Para o autor, o medo é a única ameaça capaz de forçar o nascimento do fenômeno da solidariedade entre os seres humanos. Como o Brasil

não tinha um inimigo externo ou interno, capaz de desenvolver o medo, mantinha-se no estado de “insociabilidade”. Por sua vez, a tradição do latifúndio e do círculo familiar, herdados da cultura ibérica, garantia o isolamento necessário à inibição dos institutos de cooperação tão comuns entre os velhos povos ocidentais:

Essas formas de solidariedade voluntária, de cooperação espontânea e livre só aparecem entre nós sob a ação empolgante dos grandes entusiasmos coletivos: a frio, com a automaticidade instintiva dos anglo-saxões, não as criamos, nem as sustentamos nunca. Partidos políticos, ou ligas humanitárias, sociedades de fins morais ou clubes recreativos, todas essas várias formas da solidariedade têm entre nós uma vida artificial e uma duração efêmera. Organizadas, dissolvem-se logo, ou pela desarmonia interior, ou pelo esquecimento rápido dos fins visados. Outras vezes, ficam apenas em simples tentativas abortícias, que, logo lançadas, logo se dispersam e somem, de manso e em silêncio – o que prova a sua falta de base na psicologia normal do povo. Normalmente, o círculo da nossa simpatia ativa não vai, com efeito, além da solidariedade de clã. É a única forma de solidariedade social que realmente sentimos, é a única que realmente praticamos. (VIANA, 2005, p. 241).

O “insolidarismo” colocado nos termos acima diverge da acepção bilacquiiana do “indiferentismo”, conforme se apresentou em seus discursos anos antes de vir a público a obra de Oliveira Viana. O poeta convidou os estudantes brasileiros a salvarem a pátria em nome de uma crise moral instalada. As classes cultas lhe pareciam gozar a prosperidade sem preocupação alguma com outrem; os políticos profissionais locupletavam-se contentes com a sua vaidade de poder, segundo sua perspectiva, enquanto as “camadas populares” eram mantidas na ignorância. Então, propôs a solidariedade refletida, uma consciência a ser construída artificialmente por meio da educação. Essa perspectiva racionalista afastou o poeta do ufanismo, também. Ele defendeu a educação como via para salvação nacional, mas a educação em Bilac tinha um caráter amplo porque pressupunha a formação do caráter.

De acordo com a visão bilacquiiana, apelar à consciência das classes cultas era pouco, o país precisava de ação efetiva. Urgia a implantação de um projeto coletivo para “definitiva constituição da nacionalidade”. Uma esperança lhe surgiu com a lei do serviço militar, embora fosse apenas um passo no sentido da salvação nacional, já que se tratava da

implantação da ordem, da disciplina, da coesão, de uma escola de dignidade e patriotismo. O triunfo completo da democracia demandava mais que a militarização, requeria solidariedade⁷:

Enlêa-nos -a todos, nesta phase augusta da vida brasileira, a compreensão perfeita da solidariedade que se impõe a todos os companheiros de uma árdua tarefa social, carregada de perigosas obrigações e de peizados compromissos. E' o mesmo sentimento complexo, misturado de energia e de cuidado, de firmeza e de sobresaltos, que subjuga os soldados de um exercito no minuto que precede a batalha: roçam-se os corpos, tocam-se as almas, fecha-se o circuito, e a corrente creaclora de resistência e de impeto electrizza, de élo em élo, a cadeia, — concentração de forças intimas, de sensações e volições, que, conjugadas e conhesas, vão levar a massa humana á victoria ou á morte. (BILAC, 1927, p. 46).

Nota-se na solidariedade destacada acima certa distinção em relação à filantropia. Essa última ação é baseada na prática da caridade que pressupõe diferenças no relacionamento entre quem faz a doação e quem é favorecido por ela. Na relação de caridade as pessoas mais prósperas ocupam-se das necessidades de outrem, de modo altruístico. Embora as relações baseadas na solidariedade admitam essas práticas, elas não se resumem a isso. A solidariedade baseia-se em comportamentos e atitudes orientados pela consciência da importância que tem determinado projeto, seja para um grupo menor ou para o Estado. Funda-se no respeito ao senso de responsabilidade pública e não apenas em um sentido religioso. Por isso pode ser considerada uma noção fundada na perspectiva pragmática do Iluminismo pautada nos pressupostos da tolerância, benemerência e do humanitarismo⁸. Essa espécie de solidariedade proposta por Olavo Bilac impulsionou os professores, conforme se verificará a seguir.

A popularidade de Olavo Bilac, constatada por estudiosos da literatura brasileira, rendeu muitos frutos para as ligas brasileiras em geral. “Porém a mais funda incompreensão a propósito do alcance e da importância da obra de Olavo Bilac se deu no que diz respeito à sua atuação como publicista e pedagogo.^[3]” (FRANCHETTI, 1998, p. 697), Isso porque Olavo Bilac era um formador de públicos e as suas ideias tiveram grande alcance no interior do

7 O termo solidariedade tem origem latina in solidum (um por todos) e já denota aproximação com o conceito moderno, desenvolvido no século dezenove pelos sociólogos “solidaristas”, entre eles Emile Durkheim (1858-1917). Para Durkheim, o contrato social, assim como o interesse individual e a opressão do Estado, não garantem exclusivamente a coesão na sociedade moderna. A solidariedade cumpre tal função. A solidariedade durkheimiana possui conotação diferente da acepção cristã, isto é, do amor altruísta ao próximo e, portanto, da fraternidade e irmandade em Cristo. Baseia-se na distinção teórica entre sociedade e comunidade do, também, sociólogo alemão Ferdinand Tönnies (1855-1936). A comunidade estaria fundada na afeição, enquanto a sociedade estaria fundada na razão. À comunidade estaria atrelada a “solidariedade mecânica” na perspectiva durkheimiana, assim como a sociedade encontra-se vinculada à solidariedade orgânica. Cf. DURKHEIM, Emile. **Da divisão do trabalho social**. Trad. de Eduardo Brandão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 39-109.

8 A solidariedade em Kant, é um valor moral. Assim como a beneficência, gratidão, amizade, sociabilidade e cortesia, a solidariedade é uma virtude que integra o conjunto de deveres para com os demais, ainda que seja inseparável dos deveres para consigo mesmo. O dever é a prática da virtude a ser ensinado e aprendido por meio de um processo educativo. Na educação deve-se orientar os jovens à humanidade, ou seja, ao saber tratar os outros, a desenvolver sentimentos cosmopolitas. Cf. KANT, Immanuel (1724 -1804). **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2 ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

Brasil. Cabe lembrar que ele ocupou um lugar privilegiado no contexto republicano do início do século vinte, até o ano da sua morte, em 1918. A arte da palavra, característica do poeta, arregimentou a intelectualidade em favor da cultura escrita como um bem social e um instrumento de integração nacional. Esse ideal fundamentou a ação política bilacquiiana; uma ação voltada à consolidação do regime republicano e expressa nas várias campanhas cívicas, tanto a favor do alistamento militar obrigatório quanto da expansão do ensino básico e profissionalizante.

Quanto à questão da instrução, a partir do ponto de vista do intelectual, Olavo Bilac, a título de conclusão, podemos afirmar que a mesma possuía lugar de destaque em seu projeto de modernização da nação brasileira. Seria a educação formal, sobretudo a primária, o principal instrumento “civilizador” de nossa população, já que esta, justamente pelo fato de ser maciçamente iletrada, era, para o poeta-jornalista, em grande parte incivilizada, ignorante e inclinada à desordem e à violência, e, portanto, mais do que necessitada das luzes do abecedário (MONTILHA, 2015, p. 74).

Bilac procurou convencer a sociedade dos problemas urgentes do Brasil, assim como das soluções, ao propor a fundação de diferentes tipos de ligas nacionalistas e mobilizar uma geração de brasileiros a favor de sua campanha. Tornou-se por isso o “ideólogo” do nacionalismo e militarismo brasileiros na perspectiva da posteridade. Todavia, segundo Ângela Castro Gomes (2010/2011), convém confrontar a auto representação com a memória construída em torno do escritor brasileiro, defensor do serviço militar obrigatório, herói das Forças Armadas:

Nunca fui, não sou, nem serei um militarista. E não tenho medo de militarismo político. O melhor meio para combater a possível supremacia da casta militar é justamente a militarização de todos os civis: a estratocracia é impossível, quando todos os cidadãos são soldados. Que é o serviço militar generalizado? E' o triumpho completo da democracia; o nivelamento das classes; a escola da ordem, da disciplina, da coesão; o laboratório da dignidade própria e do patriotismo. E' a instrução primaria obrigatória; é a educação cívica obrigatória; é o asseio obrigatório, a hygiene obrigatória, a regeneração muscular e psychica obrigatória. (BILAC, 1927, p. 120).

De igual modo, é preciso repensar o lugar ocupado por Olavo Bilac nas ligas brasileiras, para se evitar uma interpretação baseada na homogeneização dos fatos. Vários intérpretes do Brasil inspiraram as ligas nacionalistas. Manoel Bomfim, por exemplo, contribuiu com o debate acerca da salvação nacional. Com o próprio Olavo Bilac, ele dispensou atenção à nação, compartilhando referenciais de cultura e ajudando a romancear o Brasil (BILAC & BOMFIM, 1948).

No Norte do Brasil romanceado desenvolveram-se as ligas pernambucana e sergipana contra o analfabetismo, graças à ação de professores convictos de que a falta de solidariedade gerava diferenças sociais e culturais. Embasados em dados aproximados da escolarização e do

correspondente desnível de alfabetização do povo brasileiro, eles fizeram-se ouvir na região ao chamarem atenção para o problema da educação; problema que entendiam ser a causa das demais fragilidades sociais do país. Os discursos propagados pelos professores baseavam-se em dados da época: em 1919, de cada 1000 crianças em idade escolar no Brasil, somente 137 tinham acesso à escola e 96 frequentavam as aulas. Em comparação ao total de habitantes do país, a matrícula no ensino primário correspondia a 1,1% (O BRASIL, 1919).

O primeiro número do Jornal “Pela Patria” estampou a estatística da alfabetização brasileira e acenou para um “grande deserto” educacional. Somente 6 milhões de pessoas sabiam ler e escrever, em uma população total de 30 milhões de brasileiros. (A’ GUIZA..., 1919, p. 3-4). O Censo Demográfico de 1920 confirmou o alto índice de analfabetismo. A cifra de 75% da população brasileira ou 23.142.248 pessoas que não sabiam ler e escrever, de uma população de 30.636.605 habitantes. O Sul do Brasil concentrou as menores taxas de analfabetos, um índice de 38% dos homens e 51% das mulheres que não liam e escreviam. No Norte do Brasil, Alagoas liderou o *ranking* dos piores percentuais registrados, com a cifra de 76% de pessoas do sexo masculino e 88% de pessoas do sexo feminino analfabetas. Pernambuco e Sergipe apresentaram taxa de analfabetismo correspondente a 86%. Esse percentual equivale a 1.770.302 pernambucanos que não sabiam ler e escrever, de ambos os sexos, de uma população de 2.154.835 habitantes, bem como a 397.429 sergipanos, de ambos os sexos, de uma população de 477.064 habitantes. Vistor por outro ângulo, os dados revelam que, de cada 1.000 pernambucanos um total de 822 eram analfabetos; de cada 1.000 sergipanos, 833 eram analfabetos (BRASIL, 1929).

Os índices estatísticos invertem-se em relação à escolarização. Do total de 5.704.396 brasileiros em idade escolar, somente 1.249.449 foram matriculados nas escolas primárias, um percentual de 21,9%. Em Pernambuco, de 341.048 homens e mulheres em idade escolar, somente 52.445 matricularam-se nas escolas primárias, o equivalente a 15% com acesso a escola primária. Em Sergipe, de 77.168 homens e mulheres em idade escolar, somente 13.400 matricularam-se, um percentual de 17% matriculados na escola primária. Em outras palavras, somente 2,4% da população pernambucana e 2,8% da população sergipana tinham acesso à escola primária (BRASIL, 1929).

Havia, ainda, o espectro da guerra a assombrar os professores. Eles apontaram a força das nações, preparadas intelectualmente e moralmente, como exemplo para os riscos de dominação externa e interna impetrados ao país. Os discursos ampliaram-se com os preparativos das comemorações do primeiro Centenário de Independência do Brasil evoluindo para consciência acerca do nível de civilização alcançado pela nação em um século, muito

aquém das expectativas coletivas. Como fazer o país alcançar o nível de progresso das nações mais desenvolvidas do globo? Em primeiro lugar, fazendo todos compreenderem a importância da educação para que pudessem agir em seu favor.

A descoberta do problema veio acompanhada de uma solução prática, porém difícil: unir o Brasil. Isso demandava povoar o país de gente culta. Tratava-se de um desafio por diferentes motivos, a exemplo da insuficiência orçamentária do poder público estadual; desinteresse social das elites econômica, intelectual e política em relação à educação popular; falta de hábito para o estudo por parte dos trabalhadores. Por que crianças, homens e mulheres analfabetos trocariam os ensaios nos clubes carnavalescos de Olinda e Recife para se confinarem em uma sala de aula, submetidos ao rigor da rotina escolar, depois de extenuantes jornadas de trabalho? Por que tais indivíduos deixariam de veranejar com os patrões nas estações balneárias aracaJuanas em troca de se dedicarem aos estudos? Quem ensinaria alunos tão mal vistos por meras gratificações? Os homens ilustrados aceitariam dedicar-se ao ensino de gente aparentemente incapaz de compreender os mistérios da filosofia e das ciências? Por quais motivos os industriais reduziriam o tempo de trabalho dos operários em favor da frequência escolar?

A escolarização parecia uma resposta plausível para os problemáticos contrastes do país. Não a simples multiplicação de escolas, mas a cultura fundada em normas e práticas que visassem o fim civilizatório. De fato, a cultura escolar deixou de ser a “caixa preta” da escola, quando os acontecimentos particulares desse universo passaram a ser percebidos como um conjunto de normas “que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JULIA, 2001, p.10). Antonio Viñao Frago já havia atentado para conjunção de artefatos da cultura geral em sua diversidade no processo de escolarização, bem como para o potencial de criação de novos sentidos e ações ou novas formas culturais pela escola (VIÑAO FRAGO, 2000). Por isso o repertório pedagógico das ligas pernambucana e sergipana contra o analfabetismo pode ser atrelado à cultura escolar e não somente a ideia restrita de escola. A cultura escolar envolve diferentes práticas e sentidos; no caso estudado, reúne diversas forças individuais para o tipo específico de associativismo tratado neste trabalho.

2.1.1 Primeiro passo para implantação da LSCA: educação feminina

Itala Silva de Oliveira (1897-1984) era uma jovem de dezenove anos quando assumiu voluntariamente a defesa pública do ensino primário em Sergipe. Bacharela em Ciências e Letras e Normalista formada pelo Atheneu Sergipense, a professora sensibilizou-se com a situação das mulheres e crianças operárias, presas a uma dura rotina de trabalho nas fábricas, alheias ao mundo da escrita. “O maior tesouro” de uma menina premiada pela participação nos concursos literários da Revista Tico-Tico era a leitura e escrita, ainda inacessíveis à maioria dos trabalhadores naquele tempo (TRABALHOS..., 1912). Adulta, Itala Silva de Oliveira defendeu a causa da educação popular, antes de ingressar na Faculdade de Medicina da Bahia, dando os primeiros passos no sentido da implantação da LSCA.

Acompanhada de Silvano Auto de Oliveira, à época contramestre da oficina de sapatos da Escola de Artes e Ofícios de Sergipe, muitas vezes, ela fez o trajeto Rua Laranjeiras - Rua Japarutuba, partindo da casa n. 48 onde residia para as oficinas do “Diário da Manhã”. Em abril de 1920, ambos visitaram a capital pernambucana e estiveram na redação do “Jornal do Recife” (VIAJANTES, 23 de abr. 1920). À sombra do pai, a moça percorria os caminhos luminosos das redações jornalísticas, ainda consagrados aos homens⁹. Nas colunas dos periódicos, ela expôs suas impressões acerca do ensino primário mediante formulação de questões sociais correlatas à educação feminina.

Um artigo publicado no “Diário da Manhã” de 15 de março de 1916, parte da série de textos escritos por Itala Silva de Oliveira, registrou os primeiros passos do movimento educacional local. A autora do artigo se referia a uma instituição sergipana que teria sido criada. Dias depois fez nova incursão no assunto:

Há dias tive uma idéa que me foi aos poucos dominando e que teve a força de me fazer ir até á imprensa defendel-a.

Queria, como ainda hoje quero que o Centro Operario fundasse uma escola nocturna, para a mulher operaria.

Não havia em nosso meio uma só escola nocturna feminina, e eu desejava que Sergipe imitasse os grandes Estados da Federação, no tocante a este assumpto.

Houve alguém, porem, que antes d’esta se manifestar a respeito do assumpto, compreheendeu o que ia de bom na minha idéa, e a satisfez, si bem que indirectamente.

Este alguém, esta pessoa a quem eu, hoje, venho trazer pela imprensa as minhas saudações, pela nobreza do acto que praticou, é o dr. Thales Ferraz, diretor gerente da fabrica Sergipe Industrial.

⁹ Os lugares masculinos ocupados por sergipanas no início do século vint foram estudados por: FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. **Educação, trabalho e ação política: sergipanas no início do século XX**. Campinas. 2003. 310 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

[...] A meu ver é em Sergipe o primeiro passo dado em favor da liga brasileira contra o analfabetismo, e este passo se me afigura muito grande devido ao aspecto de que se reveste. (OLIVEIRA, 8 abr. 1916, p. 1)

Passo importante aquele da fundação de uma escola feminina na perspectiva da professora, porém insuficiente quando comparado ao “indiferentismo da sociedade sergipana” em relação aos problemas nacionais da educação e do trabalho. Por isso lhe coube insistir na crítica, para chamar à razão os intelectuais, industriais e comerciantes. Na opinião da escritora, eles pareciam cegos em relação ao estado de “ignorância e ociosidade da população”, não obstante os horrores da conflagração europeia tornarem patente a necessidade da educação e do trabalho. Seriam incapazes de enxergar a situação da mulher brasileira, especialmente? Não lhes ocorria que esposas, mães e professoras preparadas e engajadas podiam servir à Pátria?

A missão feminina defendida naqueles termos era fazer o país avançar em seu projeto civilizatório de combate a miséria. Tal visão representava uma mudança em relação aos papéis femininos ainda estabelecidos no imaginário brasileiro do início do século vinte. Segundo informações apresentadas por Rachel Soihet (2002), o período foi marcado por tensões acentuadas nas relações de gênero devido à ampliação da participação das mulheres em vários âmbitos sociais, porque prevalecia o mito religioso e científico da maternidade. Sobretudo explicações biológicas da época corroboravam o ideário iluminista criado em torno da fragilidade física e emocional da mulher-mãe. Soihet acredita que tal ideário foi responsável por diferentes formas de violência entre gêneros e por uma reação social contrária que culminou em diferentes movimentos feministas organizados.

De fato, prevalecia a tradição anunciada pelo filósofo Rousseau (1995), que contrapôs a razão masculina à imaginação feminina na obra “Emílio ou Da Educação” [1759] e impulsionou a figura da família moderna fundada no amor materno. Por centrar-se nas distintas qualidades naturais dos homens e mulheres, na força e coragem masculinas, assim como na fragilidade e passividade femininas, o projeto rosseauniano ajudou a consolidar a lógica da responsabilidade da mulher com a educação das crianças no ambiente doméstico. Uma vez atrelada à família e casa, toda mulher devia adquirir consciência da nobre função de educar os filhos da pátria por meio de preparação adequada.

No âmbito das ligas pernambucana e sergipana contra o analfabetismo, os papéis sociais das mulheres baseavam-se, também, nos referenciais típicos da cultura brasileira do início do século vinte, indicados por Margareth Rago (1985). Por um lado, à mulher reservava-se o espaço do lar, os cuidados com a casa, os filhos e o marido. Esse era o lugar social do sexo feminino, no qual deveria ser efetivada a consequente relação de submissão ao

sexo masculino, provedor e patriarca da família. Por outro lado, a mulher se rebelava contra o mito da maternidade, indo às ruas para trabalhar e participar dos movimentos políticos operários. Havia, ainda, mulheres situadas fora da vida privada e pública, a exemplo das prostitutas, limitadas as restrições sociais impostas pelo discurso médico-sanitarista, sobretudo.

Itala Silva de Oliveira posicionava-se no grupo de mulheres combativas, que lutavam pela mudança da ordem social no plano das relações de gênero, defendendo a igualdade de direitos entre homens e mulheres no âmbito profissional. O magistério tornou-se via para o cumprimento do destino feminino na perspectiva da professora sergipana. Ela seguiu nessa direção, convicta da importância das palavras escritas, mas também da atitude comprovada. Apelava a boa vontade dos industriais e comerciantes locais, a fim de que se dignassem a abrir escolas para as mulheres operárias e seus filhos, onde professoras como ela pudessem oferecer os seus préstimos a pátria. Por cinco anos, Itala Silva de Oliveira dedicou-se ao movimento de combate ao analfabetismo e fez progredi-lo. O intuito era tornar as mulheres úteis à pátria, uma tarefa que deixou, definitivamente, em fevereiro de 1921, quando saiu de Aracaju para iniciar os estudos em medicina.

As atividades docentes assumidas voluntariamente por Itala Silva de Oliveira ficaram para trás, mas contribuíram com o desenvolvimento da liga sergipana contra o analfabetismo. A mais importante colaboração da professora foi sistematizar e divulgar a proposta pedagógica de criação de uma sociedade especializada na educação primária. Embasada nos conhecimentos científicos mais atualizados e na realidade educacional sergipana, a professora conseguiu chamar atenção para necessidade de criação de uma nova associação. Assim procedeu ao trazer à tona questões inerentes ao funcionamento das escolas oficiais, com críticas ao suposto despreparo de alguns professores e até das autoridades da administração pública. O conjunto de preocupações fomentou reações das elites intelectuais, econômicas e políticas, no sentido de ocupar espaços abertos pela ação do poder público, tais como do industrial Thales Ferraz, que patrocinou a escolarização popular.

A liga sergipana contra o analfabetismo tornou-se maior que Itala de Silva de Oliveira. A proposta foi incorporada aos interesses do IHGSE, levando sócios como Luiz José da Costa Filho (1886-1948) e Adolpho Avila Lima a defenderem a proposta. Mas a professora desempenhou papel singular no estado sergipano, com função idêntica a que vinham realizando os delegados da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo (LBCA), a partir de 21 de abril de 1915: “Achei bello este gesto dos que a fundaram, porque o seu fim é nobilimo”

(OLIVEIRA, 15 de mar. 1916b, p. 2). A sergipana seguiu o caminho de homens como o pernambucano Gaspar do Nascimento Regueira Costa (1860-1930).

2.1.2 “Propagadora”: o associativismo dos professores pernambucanos

Os professores pernambucanos desenvolviam experiências associativas já no final do século dezenove. Nos primeiros anos do século vinte, destaca-se a Sociedade Protetora da Instrução Popular, experiência rara no Brasil que serviu de referencial para a LPCA. Ainda pouco referida na historiografia educacional brasileira, a “Propagadora” ficou conhecida entre os professores, tendo passado por diferentes fases. O pesquisador Yan Soares Santos (2014) descreve uma primeira fase que se estende de 1872 a 1903, destacando as ações voltadas para a qualificação profissional no contexto social recifense e trajetórias de sócios fundadores como João José Pinto Júnior e Augusto José Maurício Wanderley. Todavia, é a fase posterior de a “Propagadora” que interessa ao presente estudo pelos objetivos institucionais e pedagógicos.

Os registros consultados nesta pesquisa indicam a fundação da Sociedade Protetora da Instrução Popular em 28 de junho de 1906. A iniciativa ora descrita baseia-se no objetivo específico de ofertar cursos primários noturnos para maiores de quatorze anos impossibilitados de frequentar a escola durante o dia, por motivo de trabalho e idade (STATUT’S..., 1906). A respeito da fundação, o jornalista José Gonçalves Maia (1866-1924) publicou estas impressões em julho de 1912, no Jornal “A Noite” do Rio de Janeiro (GONÇALVES MAIA, 27 de jul. 1912, p. 03):

E' o caso dar parabens. As 'ligas' são organizações de combate, no terreno social ou no terreno politico. E essa idéa do combate á ignorancia é por si animadora. Eu acredito que ella não se limitará a esse papel platonico das associações officiaes da instrucção. Pode-se organizar uma 'Liga da Instrucção', isto é, uma 'liga contra a ignorancia', como se organisa uma liga contra a tuberculose, uma liga contra a immoralidade das ruas, uma liga contra os máos tratos aos animaes. [...] A pratica do combate se reduz: primeiro, a conseguir em Pernambuco, o augmento das escolas, isto é, a maior disseminação possível de escolas gratuitas; segundo, uma polícia escolar feita pelos socios da liga e por todos os que tiverem boa vontade, para o fim de descobrir as creanças que não vão á escola e porque; terceiro, facilitar a ida á escola. A verdade é que em Pernambuco, excepção feita da parte mais central do Recife, as escolas são poucas e longe umas das outras. Do arrebalde não se fala. No interior, a escola é um mytho. Si um terço da infancia não vae á escola por culta dos paes ignorantes ou desidiosos, dando

logar a esse analfabetismo expontaneo das cidades, dous terços não vão por miseria, porque não têm roupa, porque não têm sapatos, e se sentem vexados no meio dos outros. A Liga cumpre essa incumbencia caricativa. Fora d'ahi é platonismo; nada se terá adiantado praticamente. E augmentado o numero das escolas, feita a policia da vagabundagem e da ignorancia infantis, organizada a assistenncia ás creanças necessitadas, estará vencida a campanha contra o analfabetismo. Mas tudo isso foi naturalmente cogitado pelos organisadores da Liga. Eu lhes envio os meus applausos.

Somente professores primários da rede pública puderam associar-se na nova fase de a “Propagadora”, após pagamento de uma joia no valor de 5\$000 (cinco mil réis). Os sócios contribuiriam mensalmente com 1\$000 (mil réis). Os mais generosos tornaram-se sócios beneméritos. Entre os sócios fundadores estavam os professores Gaspar do Nascimento Regueira Costa, Francisco Marques da Trindade e Delmiro Sérgio de Farias, futuros sócios da LPCA.

Gaspar Regueira foi presidente da Sociedade Protetora da Instrução Popular até 1910. Personagem central da LPCA, ele ganhou experiência na “Propagadora” como gestor de escolas, recursos e propagação do ensino, no âmbito do poder público e particular ao mesmo tempo. A função de presidente da associação lhe dava poderes para nomear e exonerar professores, administrar recursos, organizar programas de ensino e exames escolares, além de transferir e inspecionar escolas (STATUT’S..., 1906).

Ao conhecimento técnico de Gaspar Regueira somava-se o teórico. O conjunto de saberes e práticas escolares do professor abrangia a racionalização do tempo, a determinação dos requisitos para o magistério e o método de ensino; tudo isso em relação à educação popular. Estudioso do desenvolvimento da instrução em outros países, ele observou a tendência internacional à educação popular e se especializou no assunto, tornando-se defensor dessa ideia por entender que: “o perigo das instituições não está no povo instruído, mas sim na massa anonyma, inculta e ignorante.” (COSTA, 1910, p. 2). O povo precisava estudar para contribuir com a pátria, para honrar com os seus deveres e saber defender direitos e opinião. Consequentemente, as nações mais prósperas mantinham cursos populares específicos. Na Inglaterra as “*night schools*” eram escolas para adultos distribuídas nas principais cidades. Em Londres, os “*Working men’s College*”, em especial o “*South Kesington*”, professavam o ensino especial de desenho e artes industriais. Os “*Mechacnics institutions*” ofereciam instrução mais geral e variada para operários. De igual modo, o Brasil devia se mostrar empenhado a criar lugares de instrução semelhantes. A criação do Grupo Escolar Esmeraldino Bandeira, mantido pela “Propagadora”, atendia tal necessidade, funcionando na Escola Municipal Felipe Camarão. Pelo menos dez escolas noturnas eram assistidas pelos sócios da

entidade, além da Escola Normal Pinto Júnior, equiparada a Escola Normal Oficial, que funcionava à noite, gratuitamente.

Gaspar Regueira tornou-se delegado estadual da LBCA em Pernambuco, sem se afastar da Sociedade Protetora da Instrução Popular. Ambas as associações coexistiram entre 1916 e 1922. A diversidade e contiguidade dos combates ao analfabetismo impetrados no período mostram uma conjunção de esforços no sentido da solução do problema educacional.

2.2 DO 5º CONGRESSO DE GEOGRAFIA ÀS COMISSÕES ESTADUAIS CONTRA O ANALFABETISMO

Gaspar Regueira acompanhou o Professor Pedro Celso Uchôa Cavalcanti (1864-1949) na viagem a Salvador, por motivo do 5º Congresso Brasileiro de Geografia¹⁰. O evento organizado pelo Instituto Geográfico e Histórico da Bahia (IGHBA), com o apoio do Governador José Joaquim Seabra (1855-1942), aconteceu entre os dias 7 e 16 de setembro de 1916. Teve mais de novecentas adesões e mais de cem memórias e monografias apresentadas. Uma das memórias foi escrita pela sergipana Itala Silva de Oliveira, que recebeu o certificado de participação por intermédio do advogado Luiz José da Costa Filho, representante oficial de Sergipe no certame. Aos congressistas foi apresentada proposta de formação de comissões estaduais de proteção ao ensino primário pelo geógrafo Theodoro Sampaio (1837-1937) membro da Comissão Organizadora:

Aproxima-se Srs. Congressistas, a data do centenario da Independencia Nacional. Seis anos nos resta apenas para attingi-la; mas seis anos bastam a homens de bôa vontade para emprehender uma campanha generosa e nella gloriosamente triumphar seja embora essa campanha a do analphabetismo, campanha tão alevantada nos seus intuitos e nos seus effeitos como aquella da abolição do elemento servil, que foi uma victoria assignalada da vontade dos brasileiros.

Quem pode o mais, pode o menos. Quem aspira a estudar e a servir á Geographia deve começar por saber ler. Este Congresso não preencheria certamente os seus fins se, antes de encerrar os seus trabalhos, antes de dar por terminada a sua missão, não deixasse bem assignalado o seu designio de lançar a idea e de encabeçar uma nova campanha de abolição, a da ignorância, a da escravidão dos espiritos no Brazil.

¹⁰ As informações referentes ao 5º Congresso Brasileiro de Geografia foram retiradas das seguintes fontes: 5º CONGRESSO Brasileiro de Geographia. **Renascença: Revista Ilustrada**, Salvador, ano 1, n. 3, set. 1916; CONGRESSO Brasileiro de Geographia. **Renascença: Revista Ilustrada**, Salvador, ano 1, n. 4, 26 set. 1916; AINDA o 5º Congresso de Geographia. **A Cidade**, Salvador, 5 out. 1916; RESOLUÇÕES, votos e moções. CONGRESSO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA, 5, 1916, Salvador. **Annes do 5º Congresso...** v. 2, Salvador: Imprensa Oficial, 1916, p. 39-52.

Mas esta ilustre assembléa, em cujo seio se conta homens de saber e muitos deles experimentados nos publicos negócios, attendendo-se á medida de possibilidades realizaveis e, considerando que ao espirito patriotico de que se acha possuida se afigura empresa digna dela e de todos os brasileiros provocar, promover pelos meios ao seu alcance a diffusão do ensino primario no paiz, julgamos interpretar-lhe bem o designio apresentando esta proposta. (RESOLUÇÕES..., 1916, p. 44)

À moção de Theodoro Sampaio foram acrescidas duas emendas: um apelo ao IGHBA no sentido de fundar a “Liga Bahiana Contra o Analfabetismo”; uma solicitação aos parlamentares presentes, entre eles Antonio Moniz Sodré de Aragão (1881-1940), para que apresentassem projeto de lei referente à obrigatoriedade do ensino no “Parlamento Nacional”. Os congressistas aprovaram e assinaram a proposta¹¹. Ficou assim demarcado o surgimento oficial das ligas contra o analfabetismo, a ser complementado por atos individuais dos diferentes estados.

2.2.1 Uma liga para “alumiar o espírito dos sergipanos”¹²

Era tarde de domingo, 24 de setembro de 1916. Oito dias passados do encerramento do 5º Congresso Brasileiro de Geografia, Luiz José da Costa Filho descrevia os acontecimentos de Salvador aos sócios do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe (IHGSE), pouco antes de o Presidente do Estado, Manuel Prisciliano de Oliveira Valadão, declarar fundada a “Liga Sergipense Contra o Analfabetismo” (LSCA). Na magna sessão foram aclamados os nomes da primeira diretoria: Adolpho Avila Lima (1882-1960), presidente; Alcibiades Corrêa Paes (1883-1927), vice-presidente; Itala Silva de Oliveira, primeira secretária; Florentino Teles de Menezes (1886-1959) segundo secretário; José da Silva Ribeiro, tesoureiro; Evangelino José de Faro, orador (LIGA SERGIPENSE..., 1916). Os estatutos determinaram no Art. 2º:

[...] o fim da associação é combater o analfabetismo no Estado, e se esforçar para que, ao commemorarmos o 1º centenario da independencia politica nacional, possa o Estado de Sergipe proclamar livres do analfabetismo as suas cidades e villas (LIGA SERGIPENSE..., 1917, p. 1).

¹¹ A moção apresentada por Theodoro Sampaio foi assinado pelos seguintes congressistas: Affonso Costa, Affonso Ruy de Souza, Ajuricaba Aprigio de Menezes, Alberto de Assis, Aloysio de Carvalho, Antenor Dantas Simões, Antonio Augusto Machado, Armando Lima, Arureliano Henrique Tosta, Bernardino José de Souza, Braz do Amaral, Mario Melo, Costa Filho, Demetrio Urpia, Euvaldo Diniz Gonçalves, Flodoaldo de Souza Benta, Francisco Borges de Barros, Gaspar Regueira Costa, Hugo Balthazar da Silveira, J. de Albuquerque Liborio, João Gonçalves Pereira, Joaquim dos Reis Magalhães, José A. Boiteaux, José Bonifácio, Manoel Carlos Devoto, Manoel Dantas, Pedro Celso Uchôa Cavalcanti, Pedro de Mello e Virgilio de Lemos.

¹² OLIVEIRA, Itala Silva de. Liga Sergipense contra o Analfabetismo. Aracaju, **Correio de Aracaju**, ano 19, n. 558, p. 4, 17 jan. 1918.

Apesar da meta determinada para alcance do objetivo pretendido, o prazo de existência da instituição era ilimitado, pois se comprometia a atuar até ser declarada a inexistência de analfabetos no estado. O recém-aclamado Presidente da LSCA, Adolpho Avila Lima, ocupou a tribuna para agradecer a distinção que lhe fora conferida, a qual afirmou honrar com todo esforço pessoal. Na exaltação do momento, fundou uma instituição de ensino noturna, a “Escola Theodoro Sampaio”, que passou a funcionar no próprio IHGSE. Como diretora do novo núcleo de ensino, foi nomeada a Professora Itala Silva de Oliveira. Então, conforme se registrou em ata: “A mulher sergipana pela primeira vez honrou a tribuna do Instituto.” (A MAGNA..., 26 de set. 1916, p. 1).

Advogado conceituado em Sergipe, Avila Lima exercia muitas funções públicas e particulares no âmbito jurídico e no magistério, além de se dedicar ao jornalismo. Foi promotor público, inspetor geral do ensino do 2º Distrito Escolar, professor de Pedagogia e Metodologia, no Curso Normal do Ateneu Sergipense; Língua Materna e História Universal, no Colégio Tobias Barreto; Psicologia Fundamental e Infantil, na Escola Normal. Entre os anos de 1917 e 1922, o bacharel atuou como membro do Conselho Municipal de Aracaju e do Conselho Superior de Instrução Pública do Estado. Foi sócio honorário do IHGSE e colaborador dos jornais “O Estado de Sergipe” e “O Norte de Sergipe” (GUARANA, 1925).

Em 3 de maio de 1917, Avila Lima renunciou a posição que ocupava na LSCA para assumir a secretaria executiva do Diretório Regional da Liga de Defesa Nacional (LDN) e tornar-se membro da comissão responsável pela elaboração do regimento interno da nova entidade. A LDN foi uma instituição fundada no Rio de Janeiro por Olavo Bilac, Pedro Lessa e Miguel Calmon, em 7 de setembro de 1916, com o objetivo de divulgar a ideologia do “cidadão-soldado”. A ideia do “cidadão-soldado”, sistematizada pelo poeta em conferência realizada na Faculdade de Direito de São Paulo, baseava-se na crença de que o Brasil não existia como Pátria, porque o “perigo interno” impedia a integração dos “brasis”. O “perigo interno” era a frágil moralidade herdada do passado, contra a qual o Exército precisava se impor, fortalecendo a imagem de instituição moralmente sólida, para garantia da salvação nacional. O serviço militar obrigatório deveria se tornar um prolongamento da escola, contando para tanto com ajuda das ligas nacionalistas (BILAC, 1927).

Posição divergente do militarismo assumiu o Clube Civil Brasileiro do Rio de Janeiro ao ressaltar o poder da nação em detrimento da caserna para salvação nacional. A ênfase dada ao exercício dos direitos civis e ao cumprimento efetivo dos deveres políticos contrariava a proposta da LDN, não obstante o reconhecimento da importância do serviço militar obrigatório. O alistamento nos quartéis foi considerado dispensável em época de paz e

concordia por se enfatizar o voto livre. A expressão da vontade popular consciente nas urnas tornou-se a via recomendada para integração da nação (O SERVIÇO..., 24 de nov. 1915). Semelhante posição assumiu o movimento paulista de democratização do país, conhecido por Liga Nacionalista de São Paulo (LNSP).

Fundada em 15 de dezembro de 1916, a LNSP defendia o voto secreto e o ensino nacional obrigatório em escolas únicas, para correção das desigualdades sociais e implantação da ordem. Tal instituição remonta à Sociedade dos Patriotas, uma organização clandestina inspirada nas ideias da campanha civilista de Rui Barbosa e na atuação patriótica de Olavo Bilac. Porém, a LNSP envolveu representantes das camadas médias da população, incluindo professores de escolas oficiais, médicos, advogados, engenheiros e jornalistas vinculados ao jornal “O Estado de São Paulo”: Júlio de Mesquita, Amadeu Amaral, Mário Pinto Serva, Nestor Rangel Pestana, José Bento Monteiro Lobato e Plínio Barreto (BANDECCHI, 1980; BOTO, 1990; LEVI-MOREIRA, 1982).

A própria LDN não foi “bandeira” exclusiva de Olavo Bilac e das ideias desse poeta, tendo congregado intelectuais civis, militares, conservadores e liberais. Rui Barbosa, por exemplo - um dos vice-presidentes da liga. O interesse maior dessa figura histórica foi o “civilismo”, fundamento de sua campanha para a presidência; em contraste com o “militarismo” atribuído a Olavo Bilac (GOMES, 2010/2011). Além de Olavo Bilac, outras personagens tornaram-se sócias fundadoras daquela sociedade, a exemplo de: Pedro Augusto Carneiro Lessa (1859-1921) e Miguel Calmon du Pin e Almeida (1879-1935) (OLIVEIRA, 2012).

O trânsito dos sócios entre instituições, comum nos grandes centros do país, pode ser apreciado em Sergipe, também. Mas, a participação de Adolpho Avila Lima e outros sócios da LSCA na LDN denota circularidade e não uniformidade de ideias e ações. A notar pelas controvérsias suscitadas no âmbito das relações sociais dos sergipanos, não obstante a causa comum do combate ao analfabetismo, o sentimento de pertencimento de determinados grêmios gerava algumas exigências e controvérsias. Esse foi o caso da polêmica suscitada pela renúncia de Avila Lima ao posto de presidente da LSCA. Itala Silva de Oliveira julgou irregular o comportamento administrativo do advogado, por ele eleger um substituto em reunião realizada na própria residência, em 6 de maio de 1917, uma vez que já tinha renunciado (LIGA SERGIPENSE..., 9 de maio 1917; OLIVEIRA, 10 maio 1917).

Os estatutos não davam conta da possibilidade de renúncia do presidente, mas a interpretação da professora rendeu polêmicas porque envolveu a reputação dos dois diretores. Coube a Amyntas José Jorge (1860-1945) encerrar o assunto, quando assumiu a presidência

da LSCA ainda em 1917. O Almirante reformado retornara a Sergipe recentemente para fixar residência, vindo de uma trajetória de estudos e serviço militar significativa, com funções exercidas nas Forças Armadas. Em Aracaju, ele fundou e dirigiu várias instituições, permanecendo na diretoria da sociedade nos vinte e um anos seguintes. Ex-oficial da marinha, ele tinha prestígio suficiente para intervir na vida social de Sergipe e obter apoios. Por seu intermédio a população passou a contribuir de forma sistemática e os fundos sociais foram regularizados.

Decisivo apoio financeiro foi fornecido pela Loja Maçônica Cotinguiba (LMC). O combate ao analfabetismo tornou-se o projeto de ensino primário por excelência da Ordem Sergipana. De simples associada, a LMC passou a única e exclusiva mantenedora da LSCA em 1941, firmando uma parceria que ultrapassou um século. A união das duas entidades confirma a compatibilidade de interesses entre diferentes órgãos fundados na perspectiva da civilização brasileira e especialmente engajados na escolarização. De fato:

[...] para os maçons brasileiros, a manutenção de escolas voltadas sobretudo para a alfabetização das camadas populares era mais uma tarefa no sentido de elevar o país ao nível do século. Para alcançar a civilização, era preciso difundir as luzes, espalhar o ensino primário. (BARATA, 1999, p. 141).

Segundo os estudiosos da Ordem, o cuidado material, moral e intelectual da humanidade sempre foi prerrogativa das atividades maçônicas, por meio da investigação científica constante, do culto inflexível da moral e da prática desinteressada da solidariedade. Como instituição progressista que marcou presença na história do país por sua missão civilizadora, a Maçonaria procurou incutir na mente do povo brasileiro os princípios do liberalismo, com base no argumento de que o surgimento de um mundo novo dependia da instrução rudimentar das camadas populares. Assim, o povo não se deixaria explorar pelos dominadores da época e passaria a compreender a evolução social e política do país.

Diferentemente da forma como se passou em Sergipe, a Loja Maçônica Cavalheiros da Cruz, assim como a Loja Maçônica Luzeiro da Verdade e Loja Restauração Pernambucana, teve projetos educacionais à parte, mas se solidarizou com a LPCA, conforme se observa no texto do maçom Afonso Neves Batista (1887-1944):

Compenetrada do seu papel social e das responsabilidades que peçam nos ombros da geração contemporânea, é que a nossa loja vem colocar-se ao lado daquelles que denodamente pelejam contra o maior inimigo da democracia: o analfabetismo. (NEVES, 1919, p. 4).

Por sua vez a Loja Maçônica Cavalheiros da Cruz obteve apoio para suas iniciativas escolares. Inaugurada a Escola Manoel Arão, em 22 de junho de 1919, na Avenida Caxangá, n. 1892, região do “Cordeiro”, fizeram-se presentes diferentes comissões das oficinas

maçônicas pernambucanas e de uma comissão da LPCA, composta por Agostinho Bezerra Cavalcanti, Christiano Cordeiro, Guilherme B. da Silva e Joaquim de Oliveira.

Nos dois casos estudados, os subsídios das instituições privadas, somados às contribuições dos poderes públicos municipais e estaduais, garantiram a logística necessária ao funcionamento institucional. Isso não foi tudo. As associações precisaram do amparo teórico e prático dos administradores e estudiosos da educação, como mostra o apoio pedagógico de Itala Silva de Oliveira até 1921, uma das autoridades intelectuais da instituição mais decididas a fazer “alumiar o espírito dos sergipanos, abrindo-lhes o entendimento” (OLIVEIRA, 17 jan. 1918, p. 4).

2.2.2 A solene instalação da LPCA

Manhã ensolarada, feriado de terça-feira, ruas cheias de gente para assistir as festas organizadas pelo Instituto Arqueológico, Histórico e Geográfico Pernambucano (IAGPE). Bandas de música, vozerio e vivas, muitos vivas a República! “A cidade amanheceu com um aspecto festivo. O commercio não abriu. Os bonds passavam repletos, automoveis cruzavam as ruas, conduzindo famílias, todos em direção a praça da Republica.”, noticiou o “Jornal Pequeno” (AS FESTAS..., 6 mar. 1917, p. 1). Comemorava-se a passagem do Centenário da Revolução Pernambucana (1817), com diferentes atividades: desfiles cívicos, chuva de pétalas de flores, missa campal, inauguração de monumento, passeatas, exposição de frutas e flores, sessão solene no Teatro Santa Izabel. Em meio às celebrações da semana surgiu a Liga Pernambucana Contra o Analfabetismo (LPCA).

O Teatro Santa Izabel foi palco do primeiro ato solene da associação. Por volta das 19 horas de 8 de março de 1917, ouviu-se Gaspar Regueira, futuro secretário geral da LPCA. Sete dias depois, um grupo de homens já seguia para o Grupo Escolar Felipe Camarão, com o compromisso de lavrar ata de instalação, bem como discutir os estatutos sociais. Àquele primeiro encontro semanal seguiram-se vários outros e, de repente, à frente do Liceu de Artes e Ofícios de Pernambuco, o 1º Batalhão da Força Municipal bateu continência à chegada do Governador Manoel Antonio Pereira Borba. Vozes entoaram o Hino Nacional e instrumentos deram os acordes musicais. Medalhas tilintaram ao serem entregues as moças que trabalharam na Exposição Municipal do ano de 1918. Passava das 21h quando tiveram fim as celebrações do primeiro aniversário da LPCA (LIGA PERNAMBUCANA..., 7 mar. 1918, p. 1). As luzes

apagaram-se no Liceu de Artes e Ofícios de Pernambuco e se acenderam no Teatro Santa Isabel, na Praça da República. Dois anos haviam transcorrido de combate ao analfabetismo. Um telegrama de felicitações marcou a passagem do terceiro ano e uma sessão solene do quarto ano. Então, cessaram-se os registros.

Quando as festas de março de 1917 iniciaram havia decorrido quase um mês da assembleia realizada no Ginásio Pernambucano para escolha e posse dos novos diretores do IAGPE. Aos oito dias de fevereiro, Primitivo Miranda Souza Gomes assumiu a presidência do grêmio, acompanhado de Pedro Celso Üchoa Cavalcanti e Joaquim Ignácio Baptista Cardoso (1860-1924), entre outros sócios. A ideia daqueles memoráveis festejos partiu deles, bem como a inserção na programação de uma LPCA. Assim o IAGPE homenagearia os heróis do estado e iniciaria os preparativos para uma festa ainda maior: o Centenário da Independência do Brasil.

Seis meses antes, Pedro Celso participou do 5º Congresso Brasileiro de Geografia e ouviu o geógrafo Theodoro Sampaio propor a formação de comissões estaduais para o combate ao analfabetismo, integradas às discussões acerca das festas do Centenário de Independência do Brasil. Isso aconteceu em setembro de 1916 na capital baiana. Tragado pela rotina administrativa, principalmente do Ginásio Pernambucano, relegou a moção aprovada no certame científico até exatamente aquele momento da sessão de posse no IAGPE. Havia chegado a hora de cumprir o compromisso assumido quando assinou a moção de Theodoro Sampaio; missão de fundar e presidir a nova associação. Os laços do intelectual com a LPCA perduraram, assim como nunca teve fim a relação da associação com o IAGPE. Em sua 155ª sessão, realizada em março de 1921, ambas as sociedades compartilhavam o espaço da sede na Rua do Hospício e o mesmo presidente, tendo Pedro Celso renovado compromissos com o IAGPE em 17 de fevereiro daquele ano. Mas setembro de 1922 chegou com a notícia de que o Desembargador Arthur Silva Rego (-1946) era o novo presidente da LPCA. Depois disso, a festa acabou.

Pouco se falava naquele momento do General Joaquim Ignácio Baptista Cardoso, diferentemente do barulho percebido na ocasião do desembarque desse militar na cidade, em 26 de julho de 1916. Então, chegava a Recife o novo comandante da 6ª Região Militar em Pernambuco, dizendo-se orgulhoso do dever e disposto a enfrentar novos desafios. Joaquim Ignácio logo aderiu a propaganda do ensino primário e, no 46º Batalhão de Caçadores, assim como fez na 12ª Bateria de Artilharia, ordenou a alfabetização dos praças. O General pretendia vincular o fim do analfabetismo ao Exército para marcar lugar na conjuntura política do país.

Como Presidente Benemérito da LPCA, Joaquim Ignácio fez mais que honrar a instituição, pois a presença do militar rendeu críticas. A imprensa o considerou algoz do povo pernambucano devido relações com a força oligárquica mais conservadora e autoritária do estado em certa perspectiva: Manoel Borba. Tais formulações do passado respaldaram interpretações históricas futuras, focadas na desconfiança em torno dos militares que promoveram as ligas contra o analfabetismo de modo geral, identificadas com projetos educacionais reacionários e ineficazes do ponto de vista instrucional (FREIRE, 1989). Se o apoio militar no combate ao analfabetismo reverbera a intervenção exercida no âmbito civil, não obstante, foi fundamental para a expansão do ensino primário. De fato, os militares desenvolveram diversos projetos educacionais e cada um requer uma leitura específica. Portanto, revisar os modos de pensar as propostas educacionais militares é uma necessidade, porque tradição e moralidade nem sempre foram sinônimos de autoritarismo e intolerância.

Ainda em 1920, Silva Rego chamou atenção para um “combate” ao analfabetismo que aportava em Recife. Era a Missão do Cruzador José Bonifácio que chegava a Pernambuco pelo mar, comandada pelo Capitão de Fragata Frederico Villar (1875-1969). Logo uma comissão dos sócios foi mobilizada para colocar os serviços institucionais à disposição do projeto pedagógico da Marinha de Guerra que àquela altura já tinha fundado duas colônias de pescadores no estado com uma escola cada: Nossa Senhora dos Prazeres e Pina. A LPCA pôs-se a caminho do mar para oferecer o apoio devido àquela expedição. Em contrapartida, o Capitão de Fragata Frederico Villar desembarcou para saudar os combatentes do analfabetismo em terra.

A Missão do Cruzador José Bonifácio foi levada adiante em Pernambuco pela Confederação da Pesca. O “Dia do Pescador” foi comemorado em 29 de junho de 1921 com a fundação da Escola Frederico Villar, na Rua Jangada, do Bairro São José. A escola foi inaugurada por autoridades representativas do Governo Federal, Estadual e Municipal, além dos representantes do Clero e da Colônia de Pesquisadores “Z1”. Fez parte do rito inaugural a bênção do Arcebispo Metropolitano de Olinda e Recife, Dom Sebastião Leme da Silveira Cintra (1882-1942) que, em seu discurso, citou a oportuna escolha de a data estar consagrada a São Pedro, o pescador escolhido por Cristo como apóstolo. Discursaram ainda representantes dos pescadores e da Confederação Nacional da Pesca, em Pernambuco.

Informações oficiais atestam a fundação de oitocentas colônias de pescadores no litoral do país e número equivalente de escolas de alfabetização, com atendimento de mais de 20.000 pescadores no quadriênio 1919-1923 (CONTRA-ALMIRANTE..., 1964; A PESCA..., 1988). Isso confirmaria o alcance do propósito principal de organização dos pescadores do

ponto de vista da cooperação produtiva e da defesa dos interesses pátrios, bem como da formação intelectual. Controvérsias mais recentes apontam o caráter compulsório das associações pesqueiras fundadas pelo Estado, de modo contrário à livre iniciativa, com agências reguladoras implantadas no seio das comunidades (MOÇÃO, 1984). Na perspectiva das ações educativas da Marinha Brasileira, nada foi dito fora do contexto militar, embora os registros da experiência existam, a exemplo do livro “A Missão do Cruzador José Bonifácio: os pescadores na defesa nacional (1919-1923). Subsídios para a história militar do Brasil” [1945], escrito pelo próprio Frederico Villar. Pela falta de investigação memórias se perpetuam como verdades acerca do combate ao analfabetismo e dos militares em detrimento de outros movimentos (CONTRA-ALMIRANTE..., 1964).

A presença de militares nas ligas contra o analfabetismo poderia reforçar as memórias, se os militares fossem os únicos participantes dessa história. Como os fatos negam tal possibilidade, a ação militar precisa ser relativizada. De igual modo, o vocabulário militar comum na propaganda do ensino primário deve ser considerado com a devida ponderação. O contexto era de guerra e a guerra se fazia presente de muitos modos, particularmente na linguagem beligerante das fontes encontradas nesta pesquisa, marcada por termos como “campanha”, “combate”, “exterminar”, “inimigo”, “tenda” e até a própria expressão “guerra”. Há passagens nas fontes cuja ênfase no guerrear é tão forte que faz crer na existência de um conflito armado levado adiante pelos combatentes do analfabetismo. Algo compreensível do ponto de vista de quem vivia o clima de Primeira Guerra Mundial.

Os sócios da LPCA viram atracar no porto de Recife em junho de 1918 a esquadra que seguiria para Europa em auxílio aos Aliados, comandada pelo Contra-almirante Pedro Max Fernando Fontim (1867-1939). Um *destroyer* e outro *scout* da esquadra brasileira aportaram na capital pernambucana em 25 de junho de 1918: “Rio Grande do Sul” e “*Scout Bahia*”. Tais navios se uniriam aos contratorpedeiros “Floriano”, “Paraíba”, “Rio Grande do Norte”, “Piauí” e “Santa Catarina”. A comitiva da LPCA assistiu o movimento das embarcações no Porto de Recife e tomou conhecimento depois das notícias da guerra, em especial da irrupção da gripe espanhola que dizimou 156 oficiais brasileiros no Atlântico Norte (A ESQUADRA..., 24 maio 1918; ESQUADRA..., 25 jun. 1918; A NOSSA..., 6 nov. 1918).

O país tinha saído da condição de neutralidade e reconhecido o estado de guerra. Autoridades, movidas pela pressão pública, simpatizante dos Aliados decidiram em favor da guerra depois dos torpedeamentos efetuados pelos alemães a navios brasileiros e pelos problemas econômicos e sociais internos decorrentes do conflito mundial. O fim da guerra estava próximo quando a decisão foi tomada pelo governo brasileiro. Um armistício foi

assinado em 11 de novembro de 1918, confirmando a vitória das forças aliadas da Tríplice Entente (Grã-Bretanha, Rússia, Japão e França) contra as forças da Tríplice Aliança (impérios centrais da Alemanha, Áustria Hungria, império Turco-Otomano e Itália). O Brasil garantiu assento na conferência da paz das potências vencedoras, obtendo compensações do ponto de vista material. O país obteve ressarcimento do valor dos navios afundados pelos alemães e a incorporação definitiva a frota nacional dos navios estrangeiros confiscados (SANTOS, 2017).

Restava ao país pôr fim aos inimigos internos, entre eles o analfabetismo. Para pesquisadora Vanessa Nofuentes (2008), analisando a LBCA, essa guerra ganhou proporções nacionais devido às incertezas do momento e a necessidade de se repensar o Brasil quando o país completaria cem anos. Uma análise desenvolvida no contexto da Primeira Guerra Mundial poderia reconsiderar alguns temas e redefinir algumas ideias e foi isso que a autora fez com mérito.

A Primeira Guerra Mundial terminou com um acordo de paz. Amynthas Jorge estava no Rio de Janeiro com a família quando o armistício pôs fim aquela guerra. Em carta ao “Correio de Aracaju”, ele descreveu aquele momento:

Gloria, gloria á Paz! Indescriptíveis ás manifestações que aqui se deram, pela assignatura do armistício. Vibrou de um modo unico, inenarrável, o coração brasileiro, associado aos sentimentos de jubilo dos estrangeiros, nossos aliados. Tocou-me assistir as empolgantes manifestações de alegria que a todos assaltou com a alvissareira nova da assignatura incondicional do armistício pedido. Excluida a grande festa do carnaval, jamais vi tão acentuadas provas do intimo jubilo popular no Rio, como as que tiveram logar por tão auspicioso facto. E´ indizível a confraternização que se estabeleceu entre todos, como entusiasmo que de cada um se apossou [...]. (AMYNTHAS JORGE, 20 dez. 1918, p. 1).

O fato ocorreu um ano depois de criada a LPCA, outro momento de comemoração nessa história, conforme se viu algumas páginas atrás. O retorno à noite de instalação da associação, em 8 de março de 1917, traz a imagem de Samuel Agapito Vieira da Cunha (1881-1926). Ele foi ao Grupo Escolar Felipe Camarão, como outros homens bem relacionados da capital pernambucana, para oferecer os seus préstimos a nova sociedade. O convite lançado na imprensa foi dirigido a todos os interessados com a educação brasileira e esse era o caso do professor primário. Samuel Vieira levou consigo a experiência do diálogo com os operários, adquirida na periferia de Recife. A maior bagagem desse homem era a arte de falar às multidões. Inteligente e carismático, conforme se afirmava, Samuel Vieira atraía trabalhadores para os comícios em praça pública. Palmas e gritos, algazarras, encheram os largos da cidade quando o tribuno popular falou aos moradores de Arruda, Campo Grande e

Encruzilhada. A oratória abriu-lhe as portas da Sociedade dos Artistas Mecânicos Liberais de Pernambuco, de modo que a sua presença não passou despercebida no Grupo Escolar Felipe Camarão. Tornou-se propagandista oficial da nova associação.

A Sociedade dos Artistas Mecânicos Liberais de Pernambuco mantinha o Liceu de Artes e Ofícios em funcionamento há décadas. Nele atuava o Professor Eustorgio Wanderley Netto (1882-1962. Assim como o pai, Augusto José Maurício Wanderley, Eustorgio Wanderley colaborou com a “Propagadora”, atuando como professor de desenho na Escola Normal Pinto Júnior, ao tempo em que participou da fundação da LPCA. Então, o artista já era conhecido nacionalmente como escritor e teatrólogo devotado ao público infantil, por textos como “A melindrosa” e “Escoteirinho”, publicados na Revista Tico-Tico (EUSTORGIO WANDERLEY, 1917, p. 7; p. 16). Eustórgio Wanderley é coautor do “Livro das Crenças” (1922), lançado em parceria com Nydio Wanda, bem como de “Tipos Populares do Recife Antigo” (1953). Peças infantis do autor foram encenadas na capital pernambucana nos festivais artísticos escolares organizados por ele, com mais detalhes expostos no quarto capítulo deste trabalho.

Três membros de uma mesma família participaram da fundação da LPCA: os irmãos Gaspar do Nascimento Regueira Costa e José Agripino Regueira (1874-1930), mais o genro do primeiro, Afonso Neves Batista. Gaspar Regueira, que era membro da Sociedade Protetora da Instrução Pública e do IAHGPE, além de fiscal do sistema municipal de Recife, assumiu a função de secretário geral; José Agripino, médico e Diretor da Instrução Pública de Recife, assumiu a vice-presidência; já Afonso Batista, advogado, assumiu a função de tesoureiro da associação. Gaspar Regueira esteve no 5º Congresso Brasileiro de Geografia e depois do evento se tornou delegado da LBCA em Pernambuco.

Além da família acima, Candido Gomes de Carvalho Duarte (1872-1949) destacou-se na história educacional pernambucana. Ele saiu do Grupo Escolar Felipe Camarão na noite da instalação da LPCA, em 8 de março de 1917, com a incumbência de preparar os estatutos sociais. Professor de Filologia e diretor do Instituto Ginásial Pernambucano, bem como da Escola Normal Pinto Júnior, Cândido Duarte era conceituado entre os sócios pernambucanos, pela dedicação aos assuntos educacionais, em especial a atuação na banda de música e no Grêmio Literário do Instituto dirigido por ele. Como teatrólogo, Cândido Duarte escreveu peças para os eventos institucionais. Porém, destacou-se pela experiência técnico-pedagógica na estruturação de um sistema de inspeção escolar.

A LPCA foi uma sociedade de homens e mulheres, embora os homens ocupem mais espaço neste texto. Os registros determinam a diferença na atenção, porque as histórias

masculinas aparecem mais nas fontes que as femininas, embora também indiquem a presença das mulheres em muitas passagens. As mulheres estavam presentes nas assembleias, mas são raras as transcrições de suas falas nas atas. Votos de louvor eram dedicados ao trabalho feminino pelos homens. O professor Lopes Filho foi um dos homens a prestar homenagens as mulheres. Em sessão ordinária dos sócios, em 23 de outubro de 1920, o sócio pernambucano destacou o apoio das mulheres as escolas nos comitês instalados nos bairros da capital pernambucana. Na ocasião, Maria José Costa, oradora do Comitê do Triunfo, encarregou-se de intensificar a propaganda local; Alcina Ernestina Lea, secretária do Comitê Contra o Analfabetismo da Encruzilhada, assumiu a busca de patrocinadores para algumas escolas. Na diretoria do Comitê do Zumbi destacaram-se Amilla Marinho da Motta, Herundina de Oliveira Motta, Irene Bezerra, Izabel Motta, Laura Pessôa, Maria Brigida e Maria Pereira Borba (LIGA PERNAMBUCANA., 25 out. 1920).

A atuação feminina pode ser observada na solução de problemas escolares. Ainda em 1920, a Escola Ruy Barbosa atingiu frequência de setenta alunos, exigindo uma decisão urgente. Então, os alunos foram distribuídos em duas turmas e o espaço escolar aproveitado em tempos diferentes. Fruto do trabalho das sócias do Núcleo Feminino da Encruzilhada, a Escola Lima Castro foi inaugurada em 1921, com o patrocínio da primeira dama do município de Recife, Maria Thereza de Lima Castro. Ações desse tipo denotam a contribuição feminina e acenam para participação de diferentes grupos sociais na LPCA.

Ao longo dos seis anos observados neste trabalho, a iniciativa pernambucana configurou-se porta-voz de movimentos educacionais diversos, centrados no ensino primário. Oito meses após a fundação, em novembro de 1917, os sócios diretores puseram-se a organizar o 1º Congresso de Educação do Estado, com intuito de debaterem amplamente a educação com as sociedades congêneres. Uma comissão foi instituída para realização do certame em 1918 e o regulamento aprovado, mas a proposta foi frustrada. De todo modo, a associação avançou na coordenação do combate ao analfabetismo no estado e na região. Para expansão do combate ao analfabetismo concorreu um conglomerado de forças. A LPCA foi amparada pelo Governador Manoel Antonio Pereira Borba e pelo Prefeito de Recife, Manoel Antonio de Moraes Rego (1873-1954). Outros prefeitos incentivaram a criação de instituições congêneres em seus municípios ou subvencionaram o núcleo central de combate ao analfabetismo no estado, fundando unidades locais, a exemplo da Sociedade Riograndense Contra o Analphabetismo.(1920), Liga Viçosence Contra o Analphabetimo (1921) e Liga contra o analfabetismo de Garanhuns (1919).

Comitês pró-combate ao analfabetismo surgiram nos bairros de Arruda, Encruzilhada e Zumbi com o aval do núcleo central. Os comitês funcionaram segundo normas específicas estabelecidas pela direção geral, em complexa rede de interações, que atuaram em conjunto com as instituições dos trabalhadores, a exemplo da Sociedade Beneficente Familiar Amor e União e União Beneficente dos Proletários. Na sede da primeira entidade funcionou o Comitê do Arruda a partir de 27 de janeiro de 1918, graças aos esforços de Samuel Vieira. A fundação oficial ocorreu em 7 de agosto daquele ano.

O movimento associativista interurbano começava a se intensificar quando Joaquim Ignacio se afastou da LPCA. Em tom solene e comovido, Pedro Celso anunciou a partida do General na sessão de 6 de dezembro de 1919, ocasião em que conferiu o título de "socio grande-benemerito" ao General (LIGA PERNAMBUCANA..., 8 dez.1919, p.3). A comoção tomou os presentes, quando Joaquim Ignacio agradeceu a homenagem dos companheiros, declarando tristeza por deixá-los. O militar entregou a subvenção da Guarnição Federal para pagamento da professora da Escola Floriano Peixoto, bem como a subvenção da Força Publica do Estado para idêntico fim em relação à Escola Câmara Pimentel. Entregou, também, a renda das multas impostas aos sócios. Três dias depois, em 9 de dezembro de 1919, o soldado partiu, a bordo do paquete “Curvello” (GENERAL..., 9 dez. 1919, p. 1). Fez um último pedido via imprensa:

Antes de terminar esta ligeiras linhas, seja-me licito dirigir um apello a todas as laboriosas, ordeiras e intelligentes classes sociaes desta terra pedindo-lhes continuem a amparar como até aqui, a benemerita Liga pernambucana contra o Analphabetismo, o glorioso Instituto histórico, geografico e arqueologico de Pernambuco e o novel e já consagrado Centro Musical Pernambucano, a melhor e a mais bem organizada instituição nesse genero no nordeste. (09/12/1919) (DESPEDIDAS, 10 dez. 1919, p. 2).

Já na manhã de 14 de janeiro de 1920, passeava pelas ruas de Recife. Chegou cedo a cidade, a bordo do “Uberaba”. Às 19 horas, conforme anunciado, reencontraria os amigos no Liceu de Artes e Ofícios onde se confraternizariam, depois de um mês e alguns dias afastados. Estava ali de passagem, a caminho do Pará, onde comandaria a 7ª Região do Exército. Feliz por receber das mãos de Pedro Celso uma placa de ouro com inscrição do título de benemérito, agradeceu aos sócios e renovou os compromissos com o combate ao analfabetismo. O paquete “Pará” lhe trouxe mais uma vez a cidade pernambucana em 7 de março de 1921, quando Joaquim Ignacio retornou de Belém, dessa vez a caminho do Rio de Janeiro.

Idas e vindas de Joaquim Ignacio, a LPCA prosseguia em sua missão. O General continuou a alimentar o sonho da extinção do analfabetismo de longe, por meio de

correspondências mantidas com Pedro Celso até 1924, ano da morte do militar. Joaquim Ignácio morreu um ano depois de se reformar a pedido. A reforma foi concedida pelo Presidente Arthur Bernardes (1875-1955) (FALLECIMENTOS, 8 mar. 1924; VARIAS NOTICIAS, 1923). Os últimos anos de vida do Presidente Benemérito da LPCA foram tumultuados. Acusaram-lhe de participação no movimento tenentista do Mato Grosso, onde comandava a 1ª Região Militar: “Era o principal collaborador do impatriótico e criminoso movimento o general Joaquim Ignacio Baptista Cardoso. Em sua casa era onde se reuniam os militares mais exaltados para tramar o movimento.” (OS ACONTECIMENTOS..., 16 nov. 1922, p. 1). A denúncia resultou na prisão do militar em um navio de guerra por meses seguidos.

A carreira do General traz novamente o tema militar para este texto pela estrita relação que historiadores da educação estabeleceram entre as ligas contra o analfabetismo, os militares e a burguesia urbana. Andreza Santos Cruz Maynard (2008) desmistificou a ideia de uniformidade da categoria militar quando tratou do “Tenentismo” em Sergipe. A autora mostrou em seu trabalho que a totalidade dos militares não integrava as classes médias urbanas em ascensão na Primeira República, como parte da historiografia brasileira sustentou. Tampouco, os militares foram os únicos envolvidos nas revoltas de 1924, pois a experiência de Sergipe revelou que a convocação dos “voluntários” deu certo. Com isso, ela faz recordar o risco da generalização, de se homogeneizar experiências, quando se trata das relações entre militares e sociedade.

A LPCA configurou-se pela união de vários membros, entre eles esteve Joaquim Ignacio, a quem coube parcela do mérito da ação social. Quanto ao fracasso do combate ao analfabetismo, igualmente deve ser partilhado. Em julho de 1920, José Novaes deixou a LPCA. Um ano depois, Candido Duarte não compareceu na sessão de 23 de julho de 1921 por problemas de saúde. No mesmo dia Gaspar Regueira foi licenciado por seis meses a pedido, por recomendação médica. D. Sebastião Leme despediu-se naquela mesma ocasião, agradecendo a atenção que lhe foram conferidas e expressando admiração pela LPCA, pois partia para o Rio de Janeiro. Na capital do país esteve Pedro Celso durante 1922 em missão oficial, como representante estadual de três congressos científicos, motivo pelo qual foi substituído no Ginásio Pernambucano e na LPCA. Silva Rego tornou-se presidente da associação durante a viagem de Pedro Celso e o silêncio instalou-se nas fontes depois disso, ainda mais com o desaparecimento de informações acerca de Samuel Vieira. O tributo popular morreu em setembro de 1926, levando consigo a voz da propaganda pernambucana do ensino primário.

2.3 A LIVRE INICIATIVA COMO MODELO DE ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

As sociedades livres brasileiras do início do século vinte eram reguladas pela Lei n. 173, de 10 de setembro de 1893 (BRASIL, 1893), segundo finalidades artísticas, científicas, morais, políticas, religiosas ou simples recreio. A legislação exigia publicação dos estatutos e inscrição do contrato social no registro civil, meios garantidores da individualidade jurídica de cada instituição. A liberdade jurídica explica os diferentes formatos e modos de organização institucional, sendo muito comum a figuração das chamadas “ligas” no período estudado, conforme denota a presença de doze tipos diferentes dessas associações no Brasil¹³. A designação “ligas” alude para o sentido de união, pacto ou aliança de partes distintas. Uma federação possui idêntico sentido, conforme se apresenta na concepção da instituição sergipana: Art. 5º - As associações ou institutos que, dentro do Estado, tiverem como objetivo a difusão da instrução primária, poderão federar-se á Liga Sergipense Contra o Analfabetismo, a fim de se fortalecerem na unidade da acção. (LIGA SERGIPENSE..., 1917, p. 4).

A federação corresponde ao comprometimento mútuo de pessoas e instituições filiadas, declaradamente decididas a colaborar com o ideal coletivo. O primeiro de todos os deveres dos sócios era atuar em prol da organização social “pelo pensamento, pela palavra e pela acção.” (Idem), sendo a missão assumida como uma honra. Duas condições eram exigidas dos associados em geral: pagar mensalidade e alfabetizar uma pessoa, no mínimo. Quanto maior o número de filiados, mais forte o elo da organização.

2.3.1 Participação: o elo do associativismo e suas contradições

Demonstrações do pacto de união pró desanalfabetização do Brasil proliferaram-se nos anos seguintes ao 5º Congresso Brasileiro de Geografia. Em setembro de 1919, Amyntas José Jorge e Joaquim Ignácio elogiaram-se pelos esforços mútuos prestados em nome das

¹³ Identifiquei nos periódicos da CAPES: Liga Brasileira Contra o Analfabetismo, Liga Brasileira de Saúde Mental, Liga da Construção Civil, Liga de Defesa da Cultura Popular, Liga da Defesa Nacional, Liga Eleitoral do Professorado, Liga Metropolitana de Desportos Terrestres, Liga Nacionalista, Liga de Professores, Liga Pró Saneamento do Brasil, Liga do Professorado Católico, Liga para a Emancipação Intelectual da Mulher.

ligas pernambucana e sergipana, dando exemplo dos laços estaduais estabelecidos. Em 18 de outubro de 1919, reunidos os sócios pernambucanos no Liceu de Artes e Ofícios de Pernambuco:

Foi lida carta do sr. almirante Amynthas Jose Jorge dirigida ao professor Gaspar Regueira Costa agradecendo o título de socio correspondente que lhe fora conferido pela Liga pondo a disposição da benemerita instituição todos os seus serviços a grande causa da desanalphabetisação do Brasil. (LIGA PERNAMBUCANA..., 20 out. 1919).

Em 24 de abril de 1920, Itala Silva de Oliveira recebeu idêntico título, pessoalmente. Acompanhada do pai, da antessala do salão nobre daquele Liceu, foi conduzida por Silva Rego até os sócios:

O sr. dr. Pedro Celso saudou-a com uma carinhosa oração, dizendo que a Liga experimentava extraordinária satisfação e justo orgulho com a honrosa distinção que acabava de merecer, vendo ao seu lado, testemunhando o seu esforço em prol da desanalphabetização do Brasil, a patricia illustre de Sergipe, berço do grande Tobias Barreto, o mestre inolvidável, que a Liga sabia por que acompanhava de perto, quanto tem feito pela victoria dos ideaes que defende, o povo de Sergipe, difundindo escolas, disseminando o ensino, pregando por toda parte, com aquella coragem cívica que o caracteriza, a extinção do grande mal que tanto nos deprime, por isso sentia-se feliz em levar á denotada paladina os votos de boas-vindas (UMA VISITA..., 5 maio 1920).

A secretária da associação sergipana cumprimentou os presentes e tratou do trabalho desenvolvido em seu estado, bem como do apoio prestado pelo poder público ao combate ao analfabetismo. Ela finalizou com elogios ao sucesso das atividades sociais pernambucanas. Um mês depois já solicitava “remessa de uma colecção da 'Nova Cruzada’” (LIGA PERNAMBUCANA..., 31 maio 1920, p. 3).

Enquanto a “Nova Cruzada” seguia para Aracaju, o “Pela Patria” seguia para Recife. Ideias e práticas avançavam as fronteiras dos grupos originais para constituir o panorama comum da educação regional no início do século vinte. O presidente efetivo da LPCA distribuiu diversos números do mensário sergipano aos sócios e recomendou leitura do “[...] ardoroso órgão anti-analphabetista, e, especialmente dos artigos firmados por Amythas Jorge e Prado Sampaio, esforçados propagandistas da alfabetização naquele Estado.” (LIGA PERNAMBUCANA..., 9 jul. 1920, p. 1).

Exemplos do sertão pernambucano estamparam as colunas do “Pela Patria”. Lugar ermo, cercado de montanhas de pedras, frio, distante e povoado de trabalhadores, a vila Rio Branco acolheu a propaganda do ensino primário com vivacidade na perspectiva do jornalista Maviel do Prado Sampaio, filho do bacharel sergipano Joaquim do Prado Sampaio Leite (1865/1932). Somente um festival de arte ali realizado resultou em 105\$000 (cento e cinco mil

réis), observou, quantia empregada na compra de livros e roupas para o povo carente (PRADO, 4 set. 1919). Na capital pernambucana:

A' medida que a 'Liga Contra o Analphabetismo avança no caminho que se traçou, procurando realizar com denodo e civismo os seus propositos, a collaboração surge espontanea do povo, e donativos mais ou menos avultados enriquecem o seu patrimônio, apesar de tudo ainda pequeno, dada a importância de sua missão, considerada a applicação do seu trabalho que é ingente. (BENEMERÊNCIA..., 4 nov. 1919, p. 4).

A colaboração espontânea resultava da propaganda deflagrada. Enaltecia-se o governo pernambucano, por subsidiar o combate ao analfabetismo, assim como a Assembleia Legislativa Pernambucana por projetar leis para obrigar a oferta do ensino primário nos estabelecimentos industriais do estado, a fim de servirem de exemplo (ESCOLAS..., 15 nov. 1919).

As alianças regionais e nacionais foram projetadas pelos sócios pernambucanos e sergipanos nos jornais da época. Notícia da fundação da “Liga do Ensino Popular de Alagoas” foi publicada no Jornal “Nova Cruzada”, em 14 de julho de 1919, acerca da criação de duas unidades de ensino: Escola Fernandes Lima e Escola Teixeira Basto; regidas por Alayde de Carvalho, Suzana Carvalho e Palmyra de Carvalho, respectivamente (DOS DE FO’RA, 14 jul. 1919, p. 3). Outra notícia referiu-se à coligação do Barão Studart a Liga Cearense Contra o Analfabetismo e uma terceira notícia destacou a adesão dos professores paraibanos. Liderados por Octavio de Barros, diretor do Instituto Spencer, os professores paraibanos mantiveram contato com Pedro Celso, da LPCA, por intermédio de João da Matta, jornalista do Correio da Manhã da Paraíba, que providenciou cópia dos estatutos da associação pernambucana. Por fim, do Rio Grande do Norte chegou notícia do poeta idealista, Murilo Aranha, que teria largado a vida urbana para se dedicar a instrução e educação popular no interior de Lages (MURILO ARANHA..., 14 jul. 1919, p.2).

No Rio de Janeiro, Antônio Ennes de Sousa (1848-1920), Presidente da LBCA, tomou conhecimento das ações sociais de Pernambuco e Sergipe. Adolpho Avila Lima ressaltou os esforços dos sergipanos para tornar fato uma ideia ainda latente nos demais estados brasileiros quando ocorreu a fundação da associação em Aracaju (LIGA SERGIPENSE..., 10 nov. 1916). Em 1919, Raimundo Leite, Secretário Geral da LBCA, destacou Sergipe como um dos lugares do Brasil onde a instrução prosperava com o trabalho empreendido pela associação local. Por sua vez, Pedro Celso, reunido com Ennes de Sousa, relatou as atividades sociais pernambucanas e destacou o apoio prestado pelo governo estadual, bem como pelas forças

armadas em geral. De volta a Recife, o presidente da LPCA destacou o interesse da LBCA no trabalho desenvolvido pela instituição local (LIGA BRAZILEIRA..., 9 out. 1919).

A LPCA e a LBCA reuniram-se novamente em dezembro de 1919, quando o médico Julio Azambuja esteve em Recife. O visitante chegou a capital pernambucana a bordo do vapor “Macapá”, vindo do Ceará. Em Fortaleza havia tomado posse na cadeira de lente da Escola Militar. Redator da Gazeta de Noticias e lente do Colégio Militar do Rio de Janeiro, ele era reconhecido pelo domínio dos assuntos pedagógicos. Para colaborar com a LPCA, realizou conferência na Associação dos Empregados do Comercio de Pernambuco, em 11 de janeiro de 1920, tratando do tema “Dos deveres pátrios”. (DR. JULIO AZAMBUJA, 10 jan. 1920; CONFERENCIA, 11 jan. 1920, p. 3).

A união em prol do combate o analfabetismo sinaliza o estabelecimento de um associativismo pedagógico mais amplo no plano regional e nacional, sem determinar a existência de qualquer centralidade por parte das unidades envolvidas, nem mesmo da LBCA. Apesar de anteceder todas as associações brasileiras do gênero, a LBCA inspirou o modelo institucional, mas não ocupou um lugar de coordenação geral. Pelo ângulo da LPCA e da LSCA, pode-se considerar a LBCA como um lugar de congregação de diferentes experiências, sem que isso signifique anulação ou subordinação das partes.

A participação de diferentes forças sociais em torno de um ideal caracteriza o associativismo pedagógico. Essa compreensão afasta-se de qualquer tendência explicativa da educação brasileira fundada em um exclusivo movimento centrífugo. O oposto é admissível, neste caso, considerada a ocupação dos postos mais altos do movimento nacional por representantes do Norte do Brasil. Vale lembrar que Antonio Ennes de Souza, primeiro presidente da LBCA, era maranhense; além disso, o vice-presidente era pernambucano, Vicente Saraiva de Carvalho Neiva (1864-1926). Em 1920, por ocasião da morte de Antonio Ennes de Souza, a baiana Maria do Nascimento Reis Santos ocupou o principal posto da associação nacional.

À imagem da grande aliança contrapuseram-se as tensões. Antagonismos vieram a público em Pernambuco com o “Jornal do Recife”. Para isso contou o jogo político local, ao qual pertenciam Joaquim Ignacio e Manoel Borba, adversários do General Emídio Dantas Barreto (1850-1931). Para desabonar as ações sociais das autoridades política e militar do momento, com o evidente intuito de diminuir-lhes a popularidade, os colonistas “dantistas” procuraram acirrar os ânimos dos associados locais.

Dantas Barreto e Manoel Borba foram importantes protagonistas da história política pernambucana. De aliados, eles tornaram-se inimigos a partir de 1917 (ABREU, 2015).

Ambos foram opositores de Francisco de Assis Rosa e Silva (1857-1929), por muito tempo único poder de Pernambuco. Único do ponto de vista da capacidade de eleger quatro governadores do estado, porque Rosa e Silva teve um concorrente à altura antes de Dantas Barreto: Delmiro Gouveia. O Delmiro Gouveia de tantas memórias construídas, idealizador do “Mercado do Derby”, da usina hidrelétrica de “Angiquinho” em Paulo Afonso, da chegada do automóvel ao sertão, entre outras modernidades. O “senhor da pedra”, mito fundado no enaltecimento dos traços lisonjeiros de um homem, bem como na ocultação do temperamento violento, imoral e conservador do “coronel dos coronéis”. Enfim, o Delmiro Gouveia capaz de enfrentar a bengalada o então senador Rosa e Silva, vice-presidente da República (MAYNARD, 2008, p. 19-27).

Desnaturalizados os mitos, em um retrospecto da situação política, vem às claras uma realidade dominada por violência e perseguição entre forças civis “rosistas” e militares “dantistas”, em meio às quais se situou Marechal Hermes da Fonseca (1855-1923), Presidente da República (1910-1914), com interferências na política local. Ex-Ministro da Guerra e amigo de Hermes da Fonseca, Dantas Barreto assumiu o governo do estado pernambucano, após tumultuado processo eleitoral (1911-1915). Nessa gestão, Manoel Borba tornou-se Deputado Federal por Pernambuco, função ocupada até 1915, quando sucedeu o então aliado no governo do estado. Mais dois anos à frente os dois tornaram-se inimigos, por motivos típicos do jogo de poder, que variam conforme o ângulo de interpretação. Para os simpatizantes “dantistas” a divergência nasceu das pretensões dominadoras de um representante da tradição oligárquica açucareira da qual Rosa e Silva era o líder; para os “borbistas” tudo não passava de intrigas inspiradas pelo então líder do Partido Republicano Democrata (PRD), que desejava submeter as suas ordens o Presidente do Estado.

O desfecho dessa luta ocorreu mais tarde, após a morte do sucessor de Manoel Borba, o correligionário José Rufino Bezerra Cavalcanti (1865-1922). Novas disputas se estabeleceram em torno do candidato situacionista José Henrique Carneiro da Cunha (1867-1944) e Eduardo de Lima Castro. Contestada a vitória do primeiro, as disputas se acirraram com tropas militares em atuação de ambos os lados. Ameaçados por uma possível intervenção federal, um acordo entre as partes ocorreu e Sérgio Lins de Barros Loreto (1922-1926) assumiu o poder do estado.

É no contexto das disputas “borbistas” *versus* “dantistas” que se inserem as críticas do “Jornal de Recife”. “Chucra” foi o termo empregado para qualificar as festas de recepção ao retorno do General de uma viagem ao Rio de Janeiro em 1918. Chucra porque impopular, apesar de os “borbistas” controlarem a máquina do Estado, da qual fariam parte o IAHGPE e

a “tal Liga contra o analfabetismo” (UMA FESTA..., 29 ago. 1918, p. 1). Impopular e desunida a tal liga teria preterido o tribuno Samuel Vieira na recepção organizada em favor de Gaspar Regueira (UMA INJUSTIÇA, 1 set. 1918).

A mera insinuação teve repercussão dois anos depois. Samuel Vieira contrapôs-se as decisões tomadas por Pedro Celso em relação à suspensão de algumas escolas para redução de custos. De acordo com o propagandista, a decisão dos sócios foi uma jogada política contra o Governador José Rufino Bezerra Cavalcanti, em função do corte da subvenção pública da associação. Mas o corte não justificava o abandono de 418 crianças à própria sorte, tampouco os arranjos políticos estabelecidos com lideranças de outros estados: “Opportunamente dirigirei um manifesto assignado pelos habitantes de todos os districtos onde se acham installadas as escolas da Liga, demonstrando o seu funcionamento.” (LIGA CONTRA..., 20 out. 1920, p. 3).

Um ano antes de Joaquim Ignacio deixar o comando da 6ª Região Militar em definitivo, o “Jornal do Recife” tinha iniciado a sua campanha para impedir qualquer chance dele continuar no estado. Quando circulou a notícia da partida, Carlos Lyra do “Diário de Pernambuco” usou a expressão “benemérito e amigo do povo pernambucano” para se referir a Joaquim Ignacio. Isso gerou uma série de críticas do “Jornal do Recife”, dada a ofensa ao povo pernambucano para quem o comandante não passava de um oficial politiqueiro, autoritário e intolerante.

O general Ignacio Cardoso prestou-se, é verdade, figura de prôa de algumas sociedades, como a 'Liga contra o analfabetismo'; figura de prôa devido aos seus bordados e nada mais. Onde deixou revelado um só traço da sua illustração incubada? Talvez a alguma obra encomendada ao *Instituto de Arqueologicos*.

[...] Mas chegou a hora da volta definitiva, que lhe não parecia tão proxima pelas maneiras com que nos veio e a volumosa bagagem que trouxe. Vá em paz, general Ignacio, deixando a paz nesta guarnição que de ha muito della necessita. (O GENERAL..., 15 dez. 1918, p. 1).

Com as eleições em andamento para o governo do estado, julho de 1919 tornou-se um momento de acirramento político em Pernambuco. O combate ao analfabetismo não ficaria incólume nas disputas dos partidos:

Hontem, em serviço profissional, penetramos no gabinete de identificação e tivemos a impressão de que estavamos numa escola da Liga P. contra o Analfabetismo, tal a quantidade de rapazolas que lá estavam para se identificar, tirar o titulo de eleitor afim de votar no governo. Era um verdadeiro escarnio contra ás nossas leis; era mais um attentado contra ellas praticado pelo governo. Abordámos um dos rapazolas: - Que veio fazer aqui? - Eu?! Tirar o titulo de eleitor. Foi ordem para todos nos empregados da Hygiene. - E v. o que é? - Sou policia sanitaria. - Sabe ler e escrever? -

Não, senhor. Sahimos repugnados. Um eleitor analphabeto e de menor idade!!E' mais um escandalo que se consumma na actual adminsitração dr. Manoel Borba. "Eleitores feitos em duas horas" (o opositor de Manoel Borba é Dantas Barreto). (PROCESSOS, 10 jul. 1919, p. 2).

A acusação foi clara. A LPCA era uma máquina de fazer eleitores em cursos com duração diária de duas horas. A crítica parece-me bastante aceitável no contexto da época. Entretanto, mais contundentes me pareceram as observações publicadas dois meses depois pelo jornalista Maviel do Prado Sampaio. Ele declarou ser o combate ao analfabetismo uma utopia porque somente atingível com a obrigatoriedade do ensino primário. Isso demandaria a criação de um número extraordinário de escolas e o estabelecimento de um corpo docente estável, algo inviável financeiramente. "E' uma triste verdade que não se deve esconder: - o Brazil não pode nos seus dias actuaes decretar o ensino obrigatorio." (PRADO, 4 set. 1919, p. 1). De tal verdade teriam nascido as duas associações pesquisadas, segundo o autor, de um brado contra a ignorância corruptora do organismo social e da esperança de se por "uma gota de luz ao menos no cerebro de cada brasileiro, dentro do seculo que passa." (Ibid, p. 1).

O jornalista citou o exemplo da LSCA para mostrar o quão frustrante era o trabalho desse modelo de associação. Em Aracaju, inaugurada a quinta escola em 17 de agosto de 1917, muitos operários interessaram-se em estudar. Porém, foram dispensados porque não havia espaço para tanta gente, apesar de todos os esforços dispendidos por Amynthas Jorge. A situação se applicava a LPCA, melhor aparelhada do Brasil, porque a pretensão de extinguir o analfabetismo até 1922 era utópica. Por mais válida que fosse essa luta, o alcance do resultado demandava a obrigatoriedade do ensino primário, uma política cara e incompatível com as finanças públicas do país no momento.

A oposição a LSCA na grande imprensa ficou registrada nas sátiras publicadas no "Sergipe Jornal", assinada por "Barão Z", em momento posterior ao período compreendido nesta pesquisa (BARÃO Z, 3 nov. 1925, p.02). Antes disso, Adolpho Avila Lima havia denunciado certa indiferença à proposta. Amynthas José Jorge chegou a ser acusado de oportunista:

[...] apezar das surpresas e porque não dizel-o, das irreverentes e desleaes insinuações que ainda, daqui ou dalli, surgem malevolamente, procurando obscurecer a clara e firme direção de nossos passos, ainda não senti, senhores, o mais leve desmaio, a mais passageira duvida, sobre o acerto dellas! Podem os espiritos mais retrogados, classificar, como já o fizeram, de – meio de vida – o que vamos trabalhando em prol de um bem que nos mima os corações bemfazejos, com o prejuizo até de nossas energias physicas ou moraes e sem a procura de outras remunerações, além das que nos beneficiam as consciências, pelo bem que imos praticando, como brasileiros e irmãos [...] (AMYNTHAS JORGE, 2 set; 1919, p. 4)

Apesar das queixas dirigidas aos supostos inimigos externos, as mais escandalosas disputas registradas foram contracenadas pelas principais lideranças da LSCA. Adolpho Avila Lima e Itala Silva de Oliveira protagonizaram cenas de conflitos que ultrapassaram as questões institucionais. Eles passaram da admiração à agressão recíproca nas folhas da imprensa sergipana e se uniram contra Helvécio de Andrade. Os três professores divergiram por questões de ordem administrativa, pedagógica e política. Eles mediram-se pelo nível de inteligência, moralidade e vitalidade física, ao tempo em que procuraram se constituir porta-vozes das mudanças educacionais necessárias à consolidação do sistema nacional de ensino. Para tanto concorria o fato de manterem-se cientificamente atualizados.

As teses pedagógicas em voga na Europa e nos Estados Unidos da América forneceram novos referentes para racionalidade técnica desenvolver-se localmente. Concorrências ideológicas entre os sócios evidenciam a antecipação da formatação pedagógica comum aos profissionais da década de 1920. Às disputas por autoridade e legitimidade intelectual acrescentam-se experiências técnicas adquiridas nos principais centros de educação do país (NASCIMENTO, 2003).

Para afirmarem-se como pedagogistas, Adolpho Avila Lima e Itala Silva de Oliveira valeram-se da pedagogia moderna. Ele, catedrático do Ateneu Sergipense, responsável pela cadeira de Pedagogia e Metodologia do Curso Normal; ela, bacharela em letras e normalista diplomada do Atheneu Sergipense, percebiam-se aptos para tratar dos temas do ensino público. Imersos em atividades de ensino e estudos, ambos se propuseram discutir as fragilidades intelectuais que avistaram na educação sergipana, atacando a pessoa de Helvécio de Andrade pelos lugares que ocupava na administração pública estadual.

A História da Educação de Sergipe destaca Helvécio de Andrade como homem público, político e educador. Estudiosos observam as contradições dessa personagem, admirada e depreciada pelos contemporâneos, a partir da influência no movimento pedagógico moderno (NASCIMENTO, 2003; VALENÇA, 2006; BARROSO, 2013). Contudo, a contribuição do médico sergipano ainda requer atenção no tocante aos questionamentos dos interlocutores que duvidaram das qualidades intelectuais e administrativas do reformador. “E não merece o nome vaidoso quem anda pela imprensa se dizendo reformador de uma tal instituição?” (OLIVEIRA, 9 nov. 1916, p. 2).

A Escola Normal de Aracaju era a instituição em questão, a qual Itala Silva de Oliveira frequentou durante quatro meses, após diplomar-se normalista, com o intuito de conhecer a organização da instrução pública estadual. Com base nas aulas observadas na Escola Singular ou Modelo, anexa a Escola Normal, a professora escreveu uma série de

artigos denominados “Nos Domínios da Instrução”, publicados no “Diário da Manhã”, entre setembro e dezembro de 1916. A autora analisou a situação do ensino público sergipano à luz da pedagogia moderna e expôs todos os problemas escolares observados. Esteve motivada por uma suposta injustiça praticada pelo então diretor daquele estabelecimento de ensino contra sua irmã normalista e, segundo consta, pelo senso de que lhe competia denunciar as irregularidades do sistema público de ensino. Diretor e professor de História Natural, Helvécio de Andrade teria faltado com o devido decoro em assuntos de fisiologia e anatomia. Uma vez denunciado publicamente, piorou a situação ao suspender a frequência nas aulas de da irmã de Itala Silva de Oliveira. Via imprensa, a escritora solicitou ao General Manuel Prisciliano de Oliveira Valladão que destituísse o também Diretor da Instrução Pública, nestes termos:

[...] auscultando os legítimos desejos de uma grande parte do povo sergipano, peço a S. Ex., em nome da infancia de Sergipe, infancia que é o nosso futuro, em nome dos bons credits intellectuais que gosamos em todo o Brasil, que S. ex. lance suas vistas para a diretoria de Instrução Pública, colocando á sua frente um educador que possa transformar a nossa instrução, dando-lhe uma feição nova, organizando-a, porque só assim evitará S. ex. que aconteça o que agora acontece na Escola Normal, onde o diretor da Instrução Pública vem embarçando que as alumnas diplomadas de 1916 sollenizem o recebimento dos seus diplomas por não ter elle sido escolhido paranympo (OLIVEIRA, 7 nov. 1916, p. 2)

Segundo a professora, estava o homem ignorante das normas mais elementares do ensino moderno, que ainda incentivava práticas condenadas pelos pedagogistas mais renomados, tais como os castigos, os prêmios pôr êxito, os exames e as lições decoradas. Prova cabal, segundo tal visão, de que a educação não podia ser administrada por médicos, engenheiros ou advogados, mas somente por pessoas cômicas da pedagogia mais atual e da realidade educacional, qualidades que ela dizia possuir, enquanto faltavam ao Diretor da Instrução Pública:

E eu posso muito bem falar da instrucção em Sergipe, porque sei ela o que é, e como é organizada. O meu saber é real e não abstrato, e isto pode atestar a firmeza com que combato os argumentos sinuosos e incoerentes de um dos mais pobres espíritos de minha terra (OLIVEIRA, 9 nov. 1916, p. 2).

Como podia pessoa com tão poucos predicados, segundo consta, ocupar cinco cargos na administração pública estadual de uma vez: Diretor Geral da Instrução Pública, Diretor da Escola Normal, Diretor dos Grupos Escolares e da Escola Anexa; Professor de História Natural e Higiene Escolar; Professor de Ginástica? Tamanho erro administrativo, observava, precisava ser corrigido pelo governador com urgência porque ninguém seria capaz de dar conta dessa quantidade de cargos (OLIVEIRA, 14 de nov. 1916). Antes dessas críticas,

Helvécio de Andrade foi acusado de ser “cantor da educação da mocidade sergipana”, na “Carta Pedagógica - Fragmentos de uma homenagem”, de autoria de Adolpho Ávila Lima.

Seguiram-se os abraços de cumprimentos e felicitações, e, ecoados os últimos acordes dos aplausos, eu tive ímpetos também de dar-lhe um forte e arrojado amplexo, transmitindo-lhe, ao mesmo tempo, baixinho, ao ouvido, as seguintes palavras por meio das quais o nosso genial Tobias Barreto, de uma feita, saudou um famoso orador pernambucano: - se estudasse, não pronunciarias mais uma palavra... (LIMA, 23 mar. 1915, p. 1)

Em “Recapitulações Pedagógicas”, o autor foi mais contundente na crítica, apresentando lições de metodologia científica e pedagogia ao então Diretor da Instrução Pública (LIMA, 6 abr. 1915, p. 1). Helvécio de Andrade respondeu as críticas com moderação, como um homem público ciente do lugar que ocupava na hierarquia social. Em relação às cartas pedagógicas de Adolpho Ávila Lima, usou o pseudônimo de “Um professor” para se defender (Idem). O médico defendeu-se das acusações de Itala Silva de Oliveira revendo as posições pedagógicas, embora tenha aproveitado o contexto da situação para criticar a LSCA, diminuindo-lhe a importância na educação pública sergipana. Chegou a dar o exemplo de São Paulo, onde a organização do sistema de ensino teria ocorrido sem precisar desse tipo de iniciativa.

A obrigatoriedade corresponde a importância social do ensino. Se se pensa em combater seriamente o analfabetismo, deve-se começar por tornar obrigatório o ensino elementar. A história da democracia está compreendida na da escola elementar, escreve um publicista da actualidade, a propósito do ensino particular e privado, que combate, em vista de não satisfazer as necessidades da educação, que é dever das democracias ministrar aos cidadãos (ANDRADE, 30 maio 1917, p. 2).

Mais tarde, Helvécio de Andrade passou a colaborar diretamente com a LSCA, ficando responsável pela realização de conferências públicas gratuitas, as quais ganharam aceitação por parte das famílias atendidas pela associação. Então, já havia pedido exoneração dos cargos que ocupava na administração pública, por ocasião do mandato do Presidente José Joaquim Pereira Lobo (1864-1930), o qual se estendeu de 1918 a 1922. O novo Presidente do Estado percebeu a necessidade de indicação do responsável para direção da Escola Normal e da Escola Modelo quando o engenheiro Antônio Manoel de Carvalho Neto assumiu a Diretoria da Instrução Pública. Então, não somente foram confirmados os problemas desse órgão, tais como a falta de escrituração e estatísticas, mas as deficiências da Escola Normal e do estabelecimento anexo. Contudo, até 1921, época em que José de Alencar Cardoso tornou-se Diretor da Instrução Pública, nada mudou em relação à direção desses núcleos de ensino e as funções continuaram acumuladas (SERGIPE, 1919; 1920; 1921; 1922).

Os problemas educacionais apontados pelos sucessores de Helvécio de Andrade não abalaram a credibilidade educacional do médico, assim como o julgamento acerca da capacidade intelectual dos contemporâneos. Se alguns escritos de sua autoria deixavam a desejar em relação às regras científicas da época, incluído o “Curso de Pedagogia” (1913), quando em lugar das referências teóricas indicava “diz um autor” ou “diz um publicista” (ANDRADE, 1917), prevaleceu o conhecimento prático. Diferentemente de ter sido um ato de generosidade do Presidente do Estado, conforme alegou Itala Silva de Oliveira, a participação do médico na administração pública foi consequência da experiência adquirida da vivência em São Paulo. Posteriormente, em Sergipe, assumiu o cargo de Inspetor Geral do Ensino e Delegado Fiscal do Governo Federal no Atheneu Sergipense (NASCIMENTO, 2003).

O conhecimento prático, alcançado em um dos principais centros do país, explica o respaldo político de Helvécio de Andrade em Sergipe. Coube-lhe pôr em prática o plano de governo para o ensino primário do Presidente Manuel Prisciliano de Oliveira Valladão, expresso no Decreto n. 630, de 24 de abril de 1916. Entre outras coisas, o plano foi moldado nas reformas de Minas Gerais e São Paulo; tal plano previa a criação de escolas noturnas para adultos em bairros operários, que funcionariam das 17 às 19 horas, uma medida para combater o analfabetismo. Previa, ainda, a criação de uma classe intermediária entre o ensino primário e o Curso Normal, isto é, uma escola complementar as escolas isoladas e aos grupos. A reforma orientava a formação dos professores no Grupo Modelo e, portanto, a mudança nos padrões metodológicos de ensino. Além disso, criava o Conselho Superior de Instrução. Para efetivar essa Reforma da Instrução, Helvécio de Andrade precisou tomar algumas medidas, tais como aparelhar as escolas com material escolar (SERGIPE, 1916).

Quanto aos problemas educacionais sergipanos, ultrapassavam as ações do Diretor da Instrução Pública. Além da resistência às inovações pedagógicas oficiais por parte dos professores, o acompanhamento escolar era precário devido o número reduzido de inspetores. O quadro de pessoal em geral era reduzido, razão pela qual o Diretor da Instrução Pública precisava assumir a direção da Escola Normal e do núcleo de ensino anexo (SERGIPE, 1920). Nesse quesito, a acusação de Itala Silva de Oliveira precisa ser ponderada, porque os cinco cargos se resumem a dois: professor e diretor. Oportunamente, Adolpho Avila Lima suavizou as críticas:

Em trinta artigos de critica scientifica philosophica, por mim dados á luz da publicidade, pelas columnas deste acreditado orgam, para o qual ora escrevo estas modestas proposições, em defesa dos insolitos ataques que me foram endereçados pela 1ª secretaria da Liga, não foi meu intuito vulnerar a susceptibilidade daquelle operoso senhor, mas sim combater certas e

determinadas ideias, que me não pareceram justas á luz da verdade scientifica, por elle aventadas no seu pequeno livro, denominado Curso de Pedagogia.

E se porventura, tive, com tal procedimento, ocasião de lhe dirigir esta ou aquella censura, ou de lhe fazer sentir esta ou aquella observação, de carácter mais pessoal do que doutrinário, não foi certamente por ódio, ou desafeição ao referido escriptor sergipano, mas por amor tão somente a sciencia, que professo, lá, no Atheneu Sergipense, em falta talvez de pessoa mais douta do que eu para o exercício daquelle ministério. (LIMA, 30 maio 1917, p.2).

O autor do texto acima justificou que o processo pedagógico encontrava-se em formação na sociedade sergipana, por isso coube apresentar certos “senões” na instrução pública, naturais e lógicos para quem tinha condição de entender. Àquela altura a crítica havia mudado o alvo, Itala Silva de Oliveira manteve-se firme nos pontos de vista, mas a discussão entrou em nova seara até porque os três professores estavam de acordo em relação à pedagogia moderna, que valorizava o saber científico como o mais útil para disciplina e direção do homem (OLIVEIRA, 10 maio 1917).

Outra situação desviou a atenção de Adolpho Avila Lima e Itala Silva de Oliveira: a renúncia do presidente da LSCA. Enquanto a primeira secretária acusou o ex-professor de negligência com o trabalho social, foi acusada de desonestidade pelo advogado, que sugeriu haver ocorrido desvio de recursos durante um período em que se afastou para cuidar da saúde. Em benefício próprio, a primeira secretária teria aprovado pagamento de seus próprios vencimentos, além de custear a vestimenta que usou na inauguração da estátua de Inácio Barbosa. Resposta à altura foi publicada, com insinuação de favoritismo político no concurso que aprovou o advogado para lente do Atheneu Sergipense, fato que teria sido comprovado por presentes oferecidos à primeira-dama do estado. As mútuas ofensas envolveram a credibilidade dos escritores, tendo um e outro duvidado da autoria dos textos, que estavam assinados por eles.

Amynthas José Jorge encarregou-se de encerrar as discussões. Adolpho Avila Lima deixou o posto principal da associação e a primeira secretária reelegeu-se para o cargo que ocupava por seis vezes consecutivas, deixando-o apenas em 1921. Todavia, jamais chegou a presidência, assim como nunca ocupou qualquer cargo na administração pública estadual, apesar da evidente capacidade intelectual e técnica. Em toda história da instituição sergipana, somente homens assumiram a presidência, de modo similar ao cenário cultural sergipano mais amplo, no qual o processo de distinção social era definido por relações de gênero que extrapolavam o mérito pessoal.

As tensões externas e internas nos dois casos estudados, ao contrário do que se poderia supor, não enfraqueceram o associativismo pedagógico. Serviram para mostrar que as

instituições eram espaços propícios à contradição. Diferentes entidades se federalizaram as ligas pernambucana e sergipana contra o analfabetismo, com o intuito de atrair popularidade. Os clubes futebolísticos pernambucanos, por exemplo, procuraram atrelar-se ao projeto educacional em um período marcado pela organização social desse esporte, segundo Eduardo Silva Lima (2013). Em 1915 surgiu uma primeira versão da Liga Esportiva de Futebol Pernambucano, depois de algumas tentativas frustradas de institucionalização. Tal liga passou a realizar campeonatos anuais disputados por times filiados. Os fins sociais demandavam recursos e esse tipo de adesão garantiu os recursos necessários a sustentação das duas propostas estudadas.

2.3.2 Instituições autossustentáveis na educação brasileira

A capacidade de autossustentação caracterizou o associativismo pedagógico e foi um dos fatores de desenvolvimento desse modelo institucional alternativo, típico da educação republicana. O alto custo de vida colocava o ensino primário muito abaixo das prioridades essenciais no início do século vinte, ou seja, da alimentação. Educação era um serviço caro, ainda mais se pensado do ponto de vista de uma ampla oferta, conforme propagado pelas ligas pernambucana e sergipana contra o analfabetismo. A novidade da alfabetização em massa custava um preço e esse preço devia ser pago pelos simpatizantes da causa, principalmente.

A autossustentabilidade institucional caracterizou-se não somente pelas possibilidades de obtenção de recursos, mas pelas soluções apresentadas para os problemas pelos sócios diretores. Os diretores efetivos, eleitos em assembleias gerais, respondiam pela coleta e aplicação das rendas sociais, entre outras obrigações. Eles enfrentavam as oscilações orçamentárias internas, buscando fazer com que as associações resistissem à instabilidade econômica mais ampla, ocasionada pela Primeira Guerra Mundial.

Léo de Affonseca Júnior, Diretor da Estatística Comercial do Brasil em 1920, avaliou o aumento do custo de vida no Rio de Janeiro, entre 1893 e 1919, com base nos preços dos gêneros de primeira necessidade de uma família de sete pessoas, divididas em sete categorias: a) alimentos; b) combustível e gás; c) vestuário; d) casa; e) criados; f) móveis etc.; g) diversos. Foram consideradas três classes sociais distintas: a) classe operária; b) classe média; c) classe abastada. Em relação a 1893, o custo de vida no Rio de Janeiro havia aumentado em 42% até 1914 e 106% até 1919, conforme se verifica no quadro a seguir apresentado:

Quadro 2: Preços de produtos consumidos pela população do Rio de Janeiro na moeda corrente (Réis)-1919.

ALIMENTOS	PREÇO/ UNIDADE	COMBUSTÍVEIS	PREÇO/ UNIDADE	VESTUÁRIO/CASA	PREÇO/ UNIDADE
Arroz	960/Kg	<i>Coke</i> (carvão)	102.000/T	Roupa feita de casimira	280.000/Terno
Açúcar refinado	1.060/Kg	Fósforo	720/PT.	Calçado	45.000/Par
Café em pó	2.000/Kg	Querosene	520/GR	Chapéu	30.000/Unidade
Carne fresca	1.200/Kg	Gás	312/m3	Roupa branca (camisa)	15.000/Unidade
Carne seca (charque)	2.400/Kg	Luz elétrica	410/K.W	Aluguel de casa	260.000/Unidade
Cebolas	1.100/Kg	Velas	2.300/PT.	Criado	50.000/Unidade
Farinha de mandioca	420/Kg	-	-	Sabão	1.400/Kg
Feijão preto	380/Kg	-	-	-	-
Leite	600/Kg	-	-	-	-
Milho	280/Kg	-	-	-	-
Pão	900/Kg	-	-	-	-
Sal grosso	200/Kg	-	-	-	-
Toucinho	1.500/Kg	-	-	-	-

Fonte: AFFONSECA JUNIOR, Léo de. **O custo de vida na cidade do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1920.

Em outra perspectiva, sem analisar as despesas particulares da população, por estarem atreladas aos costumes e preferências dos diferentes grupos sociais, o Ministério da Fazenda, Serviços e Inspeção Agrícola realizou estudo para determinar o custo de vida no país em relação à alimentação (BRASIL, 1925). Dessa feita, a circulação do preço no mercado de todos os estados brasileiros foi considerada, com o objetivo de verificar as oscilações econômicas. Em virtude das flutuações constantes da moeda de ouro e papel, depois da guerra europeia, a unidade “número-índice” foi adotada no estudo como parâmetro constante do valor das oscilações monetárias em relação ao custo de vida, salários etc. Tal índice baseou-se no preço anual varejista dos produtos de 1921 a 1923, comparado com o preço dos anos de 1911-1914.

Em Pernambuco: “O unico produto, que directa e poderosamente exerce apreciável influencia sobre a cotação dos generos de maior utilidade e consumo local, é o assucar. E’ elle o thermometro que regularisa toda a vida econômica do Estado.” (BRASIL, 1925, p. 169). Nesse estado, um dos fatores causadores das oscilações no preço do açúcar foi a densidade populacional, calculada em 16,783 habitantes por quilômetro quadrado, abaixo somente do Rio de Janeiro, segundo Recenseamento de 1920. Consta no estudo que o preço médio do

açúcar entre 1921 e 1923 foi \$208,33; porém, registros da época apontam o quilo de açúcar refinado por 1\$300 em 1920 (DA EDIÇÃO..., 3 nov. 1920; 29 abr.1920).

Em Sergipe, o fator climático foi considerado principal explicação para as oscilações nos preços dos alimentos, porque a lavoura extensiva do solo fornecia a maioria dos gêneros de primeira necessidade em todos os municípios. Acrescente-se a isso o crescimento populacional do período, que colocou o estado na oitava posição da lista do desenvolvimento médio anual das capitais brasileiras, conforme apontou o Recenseamento de 1920, com uma densidade de 12,204 habitantes por quilômetro quadrado. A alta cotação sergipana ocorria no inverno, em função da procura do milho, feijão, arroz etc. para consumo ou para sementes para plantio. O preço do açúcar, principal produto da indústria agrícola local, ficava à mercê das flutuações no mercado dos importadores externos. “O cultivador da canna, para as usinas, é pessoa que dispõe de terras; o trabalhador rural dispense energia braçal a troco do jornal ou empreitada diária, por *conta* (medida de superfície)”. (BRASIL, 1925, p. 211). Consta no estudo que o preço médio do açúcar no biênio 1921-1922 foi de \$138,72, enquanto em 1923 foi de \$200, dados reveladores de queda passageira nos preços do período em relação a 1911-1921. Registros de 1919 apontam o quilo de açúcar por \$550, mas o dado varia conforme o tipo de açúcar (RECEBEDORIA..., 1 jul. 1919, p. 1).

O estudo abalizou um “preço médio” dos gêneros alimentícios, entre mínimo e máximo registrado ao longo dos anos. Na conclusão consta que houve aumento nos preços dos alimentos em 29% para o período de 1921 e 1923, “número-índice” superior quando considerados os produtos individualmente. O café e o açúcar ocuparam o primeiro e segundo lugares dos preços mais altos do período, atingindo 75% e 65%, respectivamente, em relação ao país. Na perspectiva do estudo, esses percentuais comprovaram as dificuldades de aquisição dos alimentos por parte da população; em certos casos, inacessíveis aos pobres.

Durante e depois do período da Grande Guerra, o mundo viveu a instabilidade econômica provocada pela escassez de alimentos e consequente inflação. A carestia, somada aos baixos salários dos operários das fábricas, mas também das ferrovias e construção civil, além dos portuários e profissionais liberais, motivou as manifestações de 1917, “um ano extraordinário”, de “greves, revoltas e circulação de ideias no Brasil”, segundo Edilene Toledo (2017, p. 497). Em 8 de junho de 1917, observa Toledo, os operários da fábrica de tecidos Crespi de São Paulo revoltaram-se. Os protestos recaíam na extensão da carga horária de trabalho à noite, decorrente da desestabilização da economia mundial causada pela guerra. Além da jornada de trabalho de oito horas, as reivindicações abrangiam o direito a melhores salários, férias, fim do trabalho infantil, proibição do trabalho noturno para as mulheres,

aposentadoria e assistência médica. Não obstante a ameaça de demissão, eles resistiram e conquistaram o apoio de milhares de trabalhadores em todo o país. (TOLEDO, 2017).

Fundamentada nas teses de Roger Gould (1995), Edilene Toledo (2017) analisa a organização social dos trabalhadores como uma forma de solidariedade de vizinhança. Nessa perspectiva, os conglomerados urbanos periféricos, formados por populações expulsas dos centros das cidades pelos reformistas, permitiram a formação de locais de residência operária que resultaram em um tipo de associativismo operário. Para isso contou a presença dos estrangeiros no país, imigrantes que conheciam o clima de reivindicação europeu da década de 1910, fermentado por ideias socialistas, comunistas e anarquistas.

A luta dos trabalhadores foi também vivenciada pelos professores primários brasileiros. Os professores sofriam problemas econômicos idênticos aos trabalhadores de modo geral e aprenderam a arte da associação. A Professora Itala Silva de Oliveira identificou-se com as proposições operárias, algo compreensível para alguém que ganhava menos que um criado doméstico do Rio de Janeiro: 40\$000 (quarenta réis mensais) pelo trabalho realizado na Escola Theodoro Sampaio. Em situação semelhante viviam os professores do sistema oficial de ensino, que atuava no interior de Sergipe em 1920, os quais recebiam ordenado de 70\$000 (setenta mil réis), enquanto na capital, um lente catedrático da Escola Normal ganhava 270\$000 (duzentos e setenta mil réis) (C.C.C., jun. 1920, p. 2).

Os vencimentos dos professores sinalizam o valor financeiro da educação do período pesquisado, assim como as dificuldades operacionais da escolarização. As ligas pernambucana e sergipana contra o analfabetismo promoveram-se como alternativas de organização institucional para o ensino primário, instâncias educacionais não oficiais e autossustentáveis de utilidade pública. Qual foi realmente a capacidade de gerar receitas e administrá-las por parte das associações pesquisadas?

A mensalidade dos associados era de \$500,00 (quinhentos réis) mensais, equivalente a cinco jornais da época. Se considerado os quatrocentos sócios fundadores da LSCA, por exemplo, o resultado das mensalidades cobriria os vencimentos de três ou quatro professores primários. Contadas a inadimplência e dispersão dos sócios, os fundos sociais diminuem significativamente. Em 1921, o número de sócios da LSCA já havia caído para trezentos e trinta e nove, razão pela qual se intensificou o esforço de recrutamento de novos filiados. Os diretores sergipanos criaram caixas escolares e foram apoiados pela Academia Sergipana de Letras, Centro Cívico Amyntas Jorge, Cruz Vermelha de Aracaju e Rotary Club de Aracaju. Mas a decisiva colaboração partiu da Loja Maçônica Cotinguiba e do poder público.

Em Pernambuco, os diretores tentaram criar um patrimônio fixo, sem sucesso. Após recorrerem a firmas como “Arhur Luudgren”, “Miranda Souza e Cia”, “Fábrica de Papel Pernambucana”, “A. Ommundesen”, “Just Bastos & Cia”, obtiveram o inexpressivo valor de 2\$800 (dois mil e oitocentos réis) (LIGA PERNAMBUCANA..., 25 mar.1918). Então, implantaram o sistema de subvenções contínuas. Instituições como a Força Pública do Estado, Guarnição Federal de Pernambuco e grêmios como a Sociedade de Letras Aníbal Teófilo subvencionaram uma escola cada.

Coletas públicas, campanhas e eventos beneficentes tornaram-se recorrentes no estado pernambucano em favor da educação. Os clubes de futebol prestaram contribuição, a exemplo do Clube Varzeano de Futebol, que doou a verba da festa de inauguração do seu campo em Caxangá. As sociedades literárias “Annibal Theophilo”, “Luso Brasileira” “Terpsychore Recifense” e “Theotônio Freire”, em comemoração a instalação dos cursos jurídicos no país, realizaram festival em 11 de agosto de 1917. Além disso, fizeram um “bando precatório” nas ruas do Bairro São José, para arrecadação de dinheiro e materiais escolares (LIGA PERNAMBUCANA..., 20 jul. 1917, p. 3). Artistas mobilizaram-se, a exemplo do pintor Henrique Elliot (1890-1936), proprietário da “Photografia Elliot” e artista conhecido pelos temas locais retratados em suas telas. O Maestro Luiz Gonzaga doou a renda de um espetáculo. O poeta sergipano, Hermes Fontes (1888-1930), doou parte da renda obtida com a apresentação da “Cartilha dos insetos e das flores”, no Teatro Santa Izabel; um evento com entrada vendida ao preço de 3\$000 (três mil réis) o bilhete. Às doações em espécie somaram-se materiais revertidos em favor dos cofres sociais ou utilizados nas escolas, tais como impressos de hinos, poesias, conferências etc.. Samuel Rodrigues Campelo doou a LPCA, em 31 de janeiro de 1920, 50 exemplares de uma memória apresentada no 6º Congresso Brasileiro de Geografia. O sócio Justino Leite doou 10\$000 (dez mil réis) advindos da venda de jornais velhos. A livraria Econômica, de Manoel Nogueira de Souza, doou cinquenta e cinco livros e cem cadernos para escrita. A Loja da Noiva, de Octaviano Bandeira, doou bancos escolares.

Em ambos os casos estudados, a receita aumentou em proporção desigual com as despesas ao longo do período focalizado, para mais ou para menos. Em Pernambuco, a falta de recursos foi mais agravante que em Sergipe, seja pelo número de escolas mantidas, seja pela instabilidade do apoio. O pagamento dos professores onerava a contabilidade da sociedade, tendo atingido, em maio de 1918, 1:060\$000 (um conto e sessenta mil réis). Dois anos depois a despesa já excedia a receita em 2:500\$000 (dois contos e quinhentos mil réis), conforme se verifica no quadro a seguir a apresentar:

Quadro 3: Despesas mensais da LPCA (1920)

RECEITA		DESPESA		
TIPO	VALOR EM RÉIS	TIPO	VALOR INDIVIDUAL EM RÉIS	VALOR EM RÉIS
Subvenção do Município do Recife	166\$660	Professores efetivos (escolas diurnas)	80\$000	800\$000
Subvenção do Município de Olinda	41\$600	Professores efetivos (escolas noturnas)	50\$000	1:300\$000
Força Pública (Polícia)	75\$000	Professores adjuntos	30\$000	120\$000
Força militar	35\$000	Aluguel dos prédios	-	65\$000
Padaria Polaca	333\$330	Zeladores	-	75\$000
Mensalidades dos sócios (em média)	212\$000	Energia elétrica	-	351\$450
Eventuais	105\$400	Expediente escolar	-	65\$900
—	—	Eventuais	-	189\$700
TOTAL				3:066\$600

Fonte: LIGA PERNAMBUCANA..., p. 3, 15 set. 1920.

A despesa era três vezes maior que a receita naquele momento e o pagamento dos professores consumia a maior parte dos recursos. Apesar de existir um patrimônio no valor de 24:142\$080 (vinte quatro contos, cento e quarenta e dois mil e oitenta réis), depositado no Banco Auxiliar do Comercio e na Caixa Econômica, esse saldo cobriria somente a dívida de um semestre letivo. O risco de encerrar as atividades escolares era iminente.

A colaboração do poder público tornou-se essencial à sobrevivência das instituições. O governo estadual pernambucano assumiu a instalação da iluminação a gás e o fornecimento mensal do combustível até o final de 1918. Além disso, assegurou os móveis necessários ao funcionamento escolar. Mediante Ato n. 275, de 21 de novembro de 1918, Manoel Borba se comprometeu com a subvenção de 12:000\$000 (doze contos de réis) anuais, pagos em parcelas trimestrais de 3:000\$000 (três contos de réis), a partir de janeiro de 1919, momento em que cessou a colaboração prestada até então com iluminação e mobiliário (PERNAMBUCO, 1919).

O Município de Recife concedeu uma subvenção mensal a LPCA de 2:000\$000 (dois contos de réis) em junho de 1917, mas depois fixou em 80\$000 (oitenta mil réis) mensais. Outros municípios colaboravam com a instituição, a exemplo de Olinda, conforme Lei n. 409, de 31 de maio de 1918, do Conselho Municipal de Olinda, aprovada pelo Prefeito Elsbão de Castro e Silva, a qual garantia uma subvenção de 400\$000 (quatrocentos mil réis). Para isso concorreu solicitação lançada na Exposição dos Municípios e no 2º Congresso dos Prefeitos

de Pernambuco. Em 20 de dezembro de 1917, reunidos os prefeitos no Liceu de Artes e Ofícios para uma homenagem, os sócios pediram apoio para o combate ao analfabetismo. Os prefeitos de Palmeiras e Jaboatão, Fausto de Figueiredo e Alberto Carlos Paes Barreto, assentiram em nome das demais autoridades municipais presentes.

Em agosto de 1920 foi publicada notícia do corte da subvenção estadual a LPCA em “A Folha do Norte”, transcrita pelo “Jornal do Recife”. Consta que o Deputado Federal Riograndense José Augusto de Bezerra Medeiros (1884-1971) teria se comprometido a solicitar emenda ao orçamento do interior, a fim de garantir 15:000\$000 (quinze contos de réis) anuais para a associação (ESTADO DO NORTE, 29 ago. 1920). De todo modo, a notícia do corte demandou providências urgentes. É dessa época a suspensão do funcionamento das escolas com baixa frequência, que gerou discórdias entre os sócios. À parte as controvérsias, a receita foi equilibrada. Em julho de 1921, a despesa dos sócios pernambucanos com pagamento de professores foi de 1:700\$000 (um conto e setecentos mil réis). Em compensação, aumentou o valor da energia, sendo pagos 409\$090 (quatrocentos e nove mil, noventa réis) a empresa “Pernambuco *Tramways & Power Company*”. O expediente com alugueis, zeladores etc. chegou a 250\$000 (duzentos e cinquenta mil réis). Afinal, o total da despesa foi de 2:909\$090 (dois contos, novecentos e nove mil, noventa réis), inferior a receita de 3: 685\$000 (três contos, seiscentos e oitenta e cinco mil réis). Além dos cortes, a situação melhorou graças à subvenção especial do Governo do Estado, bem como por um legado de Felliipe Lopes Netto.

Conforme ocorreu em Pernambuco, estado e municípios subvencionaram a LSCA. A partir de 1917, ficou estabelecido o benefício estadual sergipano e a declaração de sua utilidade pública (FREITAS, 2000). Para tanto contou a atuação dos sócios na Câmara Federal. Os subsídios governamentais foram importantes para sustentação financeira das duas associações, uma vez somados aos recursos oriundos das diversas fontes. A congregação de esforços foi um diferencial no âmbito das instituições pesquisadas. Nisto consiste o modelo organizacional analisado, principalmente, em reunir forças econômicas e administrar as ações sociais criativamente, de acordo com a capacidade financeira do momento. No caso estudado, as finanças tiveram ritmos variados, assim como ocorreu ao mercado brasileiro de modo geral. Porém, a capacidade de autossustentação foi comprovada, tornando-se uma alternativa para o problema da indeterminação de orçamento público para o ensino primário.

2.3.3 A quem cabe a responsabilidade do ensino primário? Livre expressão

A situação do ensino primário brasileiro, atrelada aos altos custos da escolarização, trouxe para o seio das ligas pernambucana e sergipana uma antiga questão: “A quem deve cabe a responsabilidade do ensino primário?” (E.A, 1920, p. 3). Ao colocar em pauta o assunto, as associações firmaram-se como lugares de sistematização de discursos e canais de propagação de uma opinião pública, como fazem as sociedades livres em geral. As opiniões dividiam-se à época entre os defensores da União e da Municipalização, embora tenha predominado no contexto estudado a primeira alternativa como resposta às questões suscitadas pela liberdade do ensino.

A Constituição Federal do Brasil de 1891, vigente até 1934, tratava da educação em três artigos. No Art. 30 determinava a União legislar acerca do ensino superior. No Art. 35 determinava a criação de instituições de ensino superior e secundário por parte da União. No Art. 72 estabelecia a laicidade do ensino a ser ministrado nos estabelecimentos públicos (BRASIL, 1891). Contudo, na Carta Magna inexistiam referências ao ensino primário e essa ausência foi o mote das várias interpretações em torno da obrigatoriedade e organização desse nível de ensino no âmbito dos estados e municípios, bem como da iniciativa privada. Ainda no Império, as Assembleias Provinciais legislaram acerca da instrução primária e secundária nas diferentes regiões, em função das determinações da Lei n. 16, de 12 de agosto de 1834, a qual alterou a Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832 (BRASIL, 1832). Na Republica, o principal argumento para a ausência da União nos assuntos do ensino primário foi a “institucionalização legal do ensino livre”.

O Decreto n. 8.659, de 5 de abril de 1911, que aprovou a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica, concedeu autonomia didática e administrativa às instituições públicas de ensino superior e secundário (BRASIL, 1911). Publicada no Governo de Hermes da Fonseca e do Ministro da Justiça, Rivadávia da Cunha Corrêa (1866-1920), o instrumento legal conhecido por “Lei Rivadávia”, desoficializou o ensino no país e liberou a criação de instituições educacionais superiores pela iniciativa privada, dispensando a equiparação entre instituições modelares. De acordo com o instrumento legal, o ensino livre seria fiscalizado por um conselho superior, responsável por garantir a execução de propostas pedagógicas pautadas na difusão do conhecimento científico, único capaz de gerar as forças intelectuais necessárias ao progresso material do país. Somente por intermédio da educação seria possível ao Brasil alcançar uma consciência para o trabalho conforme os ditames da sociedade moderna. Quanto à educação primária, dizia respeito ao ambiente doméstico e devia ser provida pela mulher.

A crítica formulada no interior das ligas pernambucana e sergipana contra aquelas medidas pautou-se na conclusão de que o estado republicano reproduzia o comportamento do passado imperial ao investir no ensino superior, nas artes e ofícios em detrimento da instrução primária. A República, assim como o Império, induzia os estados e municípios a arcarem com o ônus de um ensino para o qual não havia recursos. A lei vigente não podia servir a causas contrárias à pátria na visão dos defensores do ensino primário obrigatório, de modo que o Governo Federal não ofenderia a Constituição por difundir a educação moderna. Ao contrário, o Estado daria um exemplo dignificante se trabalhasse em conjunto com as ligas contra o analfabetismo, por que:

[...] no Brasil não houve até hoje uma só providência governativa pela verdadeira e geral difusão do ensino primário, em prol da extinção progressiva do analfabetismo brasileiro! Sequer o ensino secundário oficial estaria assentado nos princípios modernos educacionais, não obstante os avanços garantidos pela ‘Lei Rivadávia’. (AMBAZUJA, fev. 1920, p. 6).

Para os críticos, a Lei Rivadávia gerou uma indústria da diplomação e uma série de reformas despropositadas, contraditórias do ponto de vista da orientação e do método de ensino. Contra o estado de imoralidade advindo da falta de controle, propunha-se a ação conjunta, uniforme e regulada para o ensino primário. Um misto de esperança e ironia deu tom às discussões quando o Ministro da Justiça, Alfredo Pinto Vieira de Melo (1863-1923), solicitou aos estados os números de escolas primárias existentes, alunos matriculados, frequência e total de gastos dispendidos em 1920. Os dados comporiam um relatório que seria examinado para tomada de providências “de caráter federal, concernentes á difusão do ensino primario no Brasil.” (PELA DESANALPHABETIZAÇÃO..., abr. 1920, p. 2).

Um ano depois ocorreu a Conferência Interestadual de Ensino Primário. O Ministro da Justiça realizou esse evento para articular os sistemas estaduais do ensino e a nacionalização das escolas primárias. Todavia, diferentemente de representar a proposta difundida pelas ligas contra o analfabetismo, um discurso estatal centralizador adentrou o debate educacional naquele momento com clara intenção de descaracterizar a propaganda do ensino primário anterior. Esse discurso chama atenção por ter prevalecido na história da educação brasileira:

Passou a fase de literatura, — prossegue o Ministro Alfredo Pinto — das considerações enfáticas e pessimistas, das estatísticas impressionantes, apontando os males do analfabetismo. Precisamos, antes, de uma resolução, eficientemente prática.

Dados oficiais recentes, colhidos por este Ministério permitem asseverar que, em várias circunscrições do país, mais de 90% das crianças estão privadas do ensino e na mais absoluta ignorância. (BRASIL, 1946, p. 8-9)

Depois de cinco anos da propagação do ensino primário pelas sociedades livres, o Estado brasileiro se arvorava o título de salvador da pátria, único capaz de liberar o país da apatia e do propagado “indiferentismo criminoso”. Entretanto, um histórico de reformas voltadas para o ensino secundário e superior provava o fato de o analfabetismo permanecer subjugado por muito tempo (O ENSINO..., nov./dez.1923).

Se não fosse pela pressão fomentada pela opinião pública dificilmente se poderia esperar aquele início de discussão oficial. Vale lembrar o discurso de Mário Pinto Serva, da LNSP, difundido regionalmente, ante a proximidade do Primeiro Centenário de Independência e do persistente analfabetismo no Brasil. Em 1921 ele acusava a nação brasileira pelo insucesso do combate ao analfabetismo. Porquanto:

A unica comemoração condigna do centenario da Independencia nacional é a celebração de um Congresso de Educação, é a instalalação de milhares de escolas no Brasil inteiro, é a fundação de um Ministério Nacional de Educação, é a organização de milhares de cursos nocturnos para adultos, é criação de bibliothecas ás centenas ou milhares em todos os recantos do Brasil, é a instituição por toda parte de escolas profissionaes ou technicas. (SERVA, jun./jul. 1921, p. 2).

Em tal perspectiva, quaisquer outras formas de comemoração serviriam, apenas, para provar a falta de consciência da nação brasileira. Que sentidos teriam os festejos para a população de iletrados, pobres, doentes e inconscientes? O momento devia, sim, ser celebrado com congressos científicos, com o estabelecimento de uma programação nacional de reconstrução social, de construção de instituições novas. Se não havia recursos para assegurar o acesso à escola de todas as crianças, de igual modo não devia haver recursos para festas.

O debate do momento dizia respeito à federalização. Para este estudo, a federalização emerge da própria concepção associativa, não obstante as muitas possibilidades interpretativas. Em uma perspectiva teórica fundada na realidade, a federação representa o princípio máximo da constitucionalidade. O Governo Federal tem um poder limitado, indispensável à garantia da unificação política e econômica. Esse poder é descentralizado, porque voltado para autonomia das comunidades, onde a vida concreta se realiza. É nas instituições regionais e locais que as preocupações reais dos seres humanos se expressam. A sociedade civil representa a federação porque integra uma unidade maior, baseada em preocupações militares e econômicas, e uma comunidade territorial diferenciada por certos costumes, tradições, língua etc., com poder para sustentar governos independentes. As sociedades federais desenvolvem-se a partir da solidariedade grupal entre coletividades locais. Foi esse modelo de federalismo que permitiu a fundação do estado democrático americano;

um modelo de estado capaz de limitar a soberania absoluta dos estados, de garantir a liberdade e igualdade (TOCQUEVILLE, 1987).

Quanto se trata do ensino primário, os discursos acerca da centralização/descentralização política e administrativa do Estado ficam mais evidentes nos projetos de lei. Elomar Tambara (2004, p. 4), ao tratar das vozes esquecidas do Congresso Nacional, mostrou que a pesquisa histórico-educacional brasileira tem privilegiado os projetos aprovados de reforma da educação, em detrimento de outras manifestações controversas ou auxiliares as decisões finais. Isso me obriga a atentar para a discussão desenvolvida no interior da LSCA acerca do projeto de lei do Deputado amazonense Antônio Monteiro de Souza (1872-1936), apresentado na Câmara dos Deputados em 5 de junho de 1914.

O autor do projeto defendeu a tese de que escolarizar era mais que instruir; era formar homens na moderna acepção do termo. A escola moderna devia implantar na consciência de cada indivíduo o princípio subjetivo da obediência, do cumprimento do dever. Para tanto, devia cultivar o conhecimento histórico e científico, além do conhecimento da realidade social. Devia estabelecer os deveres dos cidadãos, conforme o nível atual de civilização e desenvolvimento particular do país, porque nisso consistia a educação voltada para democracia ou para o *self government*. É claro que tal educação demandaria investimentos materiais e toda a ajuda necessária por parte da União.

Ainda de acordo com Antônio Monteiro de Souza, o Governo central precisava ser tão animado quanto às células do organismo social e não se deixar abater pela apatia que viesse dos governados para fazer tal projeto educacional vingar. Não podia existir governo forte e nação fraca ou vice-versa. Era no equilíbrio de forças que residia a solução para os problemas do Brasil. Finalmente, a União assumiria a educação primária em vez de abandonar à iniciativa privada e aos cuidados regionais. A União caberia educar as massas camponesas e operárias. Caberia incutir em todos os brasileiros o ideal patriótico, para que cada pai de família passasse a reconhecer a importância de educar o filho e cada filho entendesse o porquê de estar nos bancos escolares. Nesse projeto apresentaram-se os indícios da pedagogia compartilhada pelas instituições pesquisadas. O caráter pedagógico das associações será discutido no próximo capítulo, a partir da base teórica que orienta a definição dos fins e meios institucionais, emoldurados na metáfora da luz.

3 PEDAGOGIA DA LUZ: ASSOCIAÇÃO DE IDEIAS E PRÁTICAS RACIONAIS DE EDUCAÇÃO

A ignorancia é treva de cegueira. Cada letra do alfabeto é como uma scintilha na escuridão. Duas que se reúnam em síyllabas rebrilham, juntando-se as syllabas em palavras, alumiam; reunidas as palavras em phrases, aclaram e vae por ellas o homem atravez do negrume e chega ao livro que é uma porta de dois batentes que abre o esplendor solar.

E toda a vida se desvenda e nella todos os encantos. (COELHO NETO, 1927, p. 4).

No contexto das sociedades livres, qual é a especificidade das ligas contra o analfabetismo, uma vez destituídas da conotação técnica pelo “entusiasmo pela educação”? As sociedades pernambucana e sergipana propuseram-se ser luz contra a “cegueira da ignorância”, a qual se refere Coelho Neto na transcrição acima. No contexto analisado, ser luz significava guiar a inteligência de outrem no sentido do esclarecimento, mediante propagação da instrução necessária à moralidade. Dessas proposições advêm os fins e os meios instrucionais e educacionais das sociedades analisadas, dos quais é possível inferir o caráter pedagógico do objeto analisado.

A Pedagogia da Luz é um modelo teórico-prático de educação. Fundado nas teses educacionais europeias e norte-americanas em circulação no cenário brasileiro dos anos de 1910, o conjunto de ideias reunidas em torno dessa categoria denota contornos típicos da ciência e filosofia do século dezoito. Tal pedagogia caracteriza-se, ainda, pela autonomia de pensamento em relação às instituições culturais da época, conforme se observa na forma de organização educacional assumida a partir das ideias desenvolvidas. Basicamente, a escola foi a forma educacional propagada, embora isso signifique mais que a mera acepção institucional do termo; antes, a escolarização engloba relações sociais mais amplas, embora condizentes com determinada cultura específica, conforme definiu Dominique Julia (2001).

As formas educacionais tratadas no quarto e último capítulo relacionam-se aos fins e meios pedagógicos abordados neste terceiro. Não obstante a intrínseca relação existente entre fins, meios e formas educacionais, isto é, entre teoria e prática, o leitor perceberá certa ênfase em um e outro aspecto nas duas partes finais deste texto. Desta feita, destacam-se os discursos sergipanos, porque se revelam mais centrados na dimensão intelectual da proposta pedagógica. Os discursos pernambucanos projetam-se na próxima etapa da narrativa, porque são notáveis do ponto de vista da configuração técnica. Contudo, os dois capítulos convergem

para uma resposta acerca da questão-problema apontada nas primeiras linhas acima, resumida na expressão Pedagogia da Luz.

Dados empíricos confirmam a propagação de um paradigma metodológico educacional a partir das ligas pernambucana e sergipana contra o analfabetismo, apesar de tal fato ser negado pelos entusiastas da educação (PAIVA, 1987; FREIRE, 1989), herdeiros e críticos da tradição fundada pelos “renovadores educacionais” (AZEVEDO, 1941). A negação do caráter pedagógico das iniciativas educacionais do início do século vinte prevalece entre os entusiastas da educação das décadas de 1970-1990, assim como prepondera nos estudos educacionais brasileiros mais recentes, aparentemente isentos dessa discussão (SAVIANI, 2008). Retomar o “entusiasmo pela educação” neste terceiro capítulo do texto tornou-se uma necessidade, para situar o trabalho fora das variadas vertentes dessa categoria, colocando-o nos limites dos marcos temporais e espaciais da pesquisa. Tais marcos reportam ao método como preocupação principal das ações observadas.

O método diz respeito ao caráter intelectual e técnico das propostas observadas, expresso nos distintos processos de ensino sugeridos, bem como nos fins pedagógicos correlacionados. Dois foram os meios instrucionais propostos: alfabetização e arte. A alfabetização foi privilegiada na propaganda pedagógica da luz em vista dos objetivos formais da instrução. Em variadas formas de expressão, a arte atendeu aos objetivos reais da instrução. Alfabetização e arte compuseram a instrução-educativa, opção metodológica por excelência da pedagogia estudada.

A instrução-educativa foi definida no “*Principii di Pedagogia Generale*” [1900], escrito pelo filósofo e pedagogo italiano Giovanni Cesca (1858-1908). O conceito principal dessa obra sintetiza a ampla discussão levada a efeito por autores clássicos da educação, entre eles: “Emílio ou da educação” [1762], pelo filósofo suíço Jean-Jacques Rousseau (1712-1778); “Da educação: moral, intelectual e física” [1861], do filósofo inglês Herbert Spencer (1820-1903); “Pedagogia geral derivada do fim da educação” (1806), do pedagogo alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841); “Sobre a pedagogia” [1776-1787], de Immanuel Kant (1724-1804). Muitas vezes esses manuais circularam por intermédio dos autores e tradutores, que fizeram chegar a um público mais vasto o conteúdo das obras. Giovanni Cesca é um exemplo. Ele favoreceu a delimitação dos debates apresentados neste trabalho, sem perder de vista os aspectos principais das teorias clássicas tradicionais, fundamentais ao entendimento de categorias como a Pedagogia da Luz que passo a desenvolver adiante.

3.1 OS SENTIDOS DA LUZ (E DA SOMBRA) NA EDUCAÇÃO

“Propagar a luz” foi o compromisso das ligas pernambucana e sergipana contra o analfabeitsmo. Uma “pátria de luzes” povoou o discurso dos sócios sergipanos, crentes na possibilidade de um mundo habitado por cidadãos capazes de ler e escrever, bem como de governar e serem governados com sabedoria e respeito (SANTIAGO, 2 out. 1919, p. 4). “Senhores, de luz, muita luz, carecem os tenebrosos cérebros dos nossos pobres patrícios, imersos nas trevas da mais crassa ignorância, na estupefaciente prospecção de 80 a 90% de analphabetos.” (FONTES, 14 jul. 1921, p. 2). A luz figura nos discursos dos sócios em diferentes momentos e chama atenção para os sentidos específicos do termo, no contexto das ligas pernambucana e sergipana contra o analfabetismo e na história do conhecimento em geral.

Os antigos filósofos creditavam ao olho humano a capacidade de emitir luz e captar as mensagens do mundo, embora já soubessem que a luz se propagava em linha reta. Essa ideia prevaleceu até o início do século onze, quando Ibn al-Haitham (963–1039), conhecido na Europa como Alhazen Ibn al-Haitham, escreveu o Livro de Óptica e destrinçou luz de visão, retirando o aspecto subjetivo da óptica. Várias contribuições foram oferecidas aos estudos da luz por filósofos-físicos nos séculos subsequentes, até chegar a Max Planck (1858–1947) e Albert Einstein (1879–1955) com a teoria quântica (RIBEIRO, 2016). O desenvolvimento da teoria quântica levou ao entendimento mais profundo das propriedades e natureza dos fenômenos luminosos como agentes físicos perceptíveis aos órgãos da visão e capazes de produzir sensações no ser humano. Essas teses tiveram grande repercussão no cotidiano e nas ciências, tendo lançado as bases para o desenvolvimento de múltiplas possibilidades de reflexão.

De acordo com a física moderna, a luz é uma forma de energia. “Energia, em grego, significa ‘trabalho’ (BUCUSSI, 2007, p. 6). Trata-se de uma grandeza física que mede a capacidade mecânica de um corpo ou sistema. O princípio de conservação da energia determina que todos os fenômenos físicos podem ser explicados como resultado da manifestação de uma única “força” variável do ponto de vista da forma: elétrica, térmica, dinâmica. Tal força tem a capacidade de transformação e não pode se criar ou destruir, mas somente conservar.

Como fenômeno físico, a luz é composta de partículas energéticas, denominadas fótons, que se propagam. O processo de propagação da luz de um corpo a outro é chamado radiação. Segundo interpretação da óptica geométrica, a trajetória e direção da luz são retilíneas em meios homogêneos e transparentes. Vários raios de luz compõem feixes luminosos que concorrem

para um dado foco. Os raios ou feixes luminosos partem de uma fonte luminosa em linha reta até atingirem a superfície de um objeto refletor, refrator, transparente ou opaco. Quando se trata de um objeto refletor, a depender da forma da superfície na qual os raios incidem, a propagação da luz será regular ou difusa. Será regular em superfícies lisas como os espelhos porque os raios convergirão. Será irregular em superfícies em que os raios seguem direções diferentes, direção análoga e inversa. Caso ocorra o cruzamento de dois raios de luz oriundos de fontes distintas, eles seguirão suas trajetórias individualmente sem interferências.

Um dos efeitos do fenômeno da luz é a sombra. Segundo o princípio da propagação retilínea da luz, em um meio homogêneo, a sombra é a ausência da luz em uma região do espaço. A sombra surge quando um corpo opaco é colocado entre uma fonte de luz e um anteparo. Entre a sombra e a luz situa-se a penumbra, região delimitada por iluminação parcial ou meio termo entre luz e sombra. A depender da origem da luz, a posição da sombra varia. Em função disso, a parte escura não alcançada pelos raios da fonte de luz assume tamanhos e intensidades diferentes, podendo deformar a silhueta do objeto projetado (ROSSI, 1977). Pode acontecer de as sombras se atraírem quando a distância for mínima entre si. Nesse caso, uma das sombras se deforma, preenchendo prematuramente o espaço que as separa. Há explicações geométricas para esse efeito, com fontes luminosas extensas, as quais produzem sombras com bordas indefinidas (SILVEIRA, 2007).

Os princípios da propagação da luz são explicativos. Na realidade a luz é um fenômeno ondulatório. A “onda” é uma perturbação ou movimento desencadeado por uma fonte qualquer que se propaga em determinado meio material ou não material. Ao propagarem-se e se encontrarem, ondas diferentes podem sofrer interferências construtivas ou destrutivas, por exemplo, segundo o princípio da superposição de ondas. A óptica ondulatória considera duas ondas construtivas quando emitidas por distintas fontes luminosas que se cruzam. As ondas construtivas com fases diferentes, isto é, com direção, frequência e velocidade distintas de propagação, aniquilam-se totalmente ou parcialmente. As ondas são destrutivas quando fases idênticas formam uma onda maior que as ondas originais ao se encontrarem (COURROL, 2015; ZILIO, 2012). Que relação pode existir entre natureza e propagação da luz com uma proposta pedagógica?

Conforme explicações contidas nas fontes deste trabalho, o conhecimento é uma energia capaz de mover o mundo: observável, comparável e racionalizável. Essa energia científica é propagável em um meio específico, educacional. A educação, que é meio de irradiação da cultura letrada, também é saber na modernidade. As ligas pernambucana e sergipana contra o analfabetismo deveriam ser fontes desse saberxza3, para emitir raios em

direção a escola e as mentes dos cidadãos em geral, a fim de torná-los iluminados. Essas construções imaginadas têm um efeito real, pois dizem respeito aos mecanismos da produção e socialização do conhecimento. Trata-se da compreensão acerca da própria teoria pedagógica brasileira, em processo de constituição e aplicação. Os discursos formulados em diferentes estados impulsionaram uma reflexão perturbadora da ordem educacional vigente, de forma independente, porém articulada. Em sentido figurado, uma onda luminosa foi gerada com a soma das energias concentradas em torno da modernidade do ensino, algo semelhante ao ocorrido com a cultura científica mais ampla.

Na história do conhecimento, a luz é uma metáfora. Explica a cultura humanista fundada na racionalidade científica, difundida da França para o mundo a partir do século dezoito. Nomeia as inovações do novo pensamento e método científico, bem como a consciência moderna. Representa a “Era das Luzes”: momento de consagração do esclarecimento, fim em si mesmo e único capaz de levar a humanidade à felicidade ou a liberdade de reflexão em relação às formas de opressão e exploração de um passado de “trevas”:

Iluminismo é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria, se a sua causa não residir na carência de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo, sem a guia de outrem. Sapere aude! Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do Iluminismo. (KANT, 1784, p. 1).

O Iluminismo alemão confirma a tese do historiador norte-americano Robert Darnton acerca de um fenômeno circunscrito a Paris, França, bem como ao século dezoito; porém, difundido a partir de vários outros lugares da Europa. Movimento desencadeado pela crise política imposta aos Bourbon e ao próprio Absolutismo, quando os letrados da Corte questionaram a ortodoxia religiosa nos últimos anos do reinado de Luís XIV, o Iluminismo tornou-se um movimento plural de ideias reunidas na “*Encyclopedie*”, com ênfase posta na razão. Tal movimento ultrapassa o caráter de síntese do contexto original, porque diz respeito ao conjunto complexo de influências e debates distintos e até adversos de um determinado momento (DARNTON, 1995, p. 247).

Francisco José Calazans Falcon (1994) acrescenta às explicações anteriores este ponto de vista acerca do Iluminismo: trata-se de um movimento que admite o irracional. Ao observar os sentidos das palavras nesse universo, Falcon verificou que as ideias puras, separadas da prática transformadora têm pouco valor. A razão de ser das ideias é alterar a

realidade e isso é visível na palavra “luzes”, por exemplo. O termo é ambíguo, nem sempre está atrelado à racionalidade, embora possa se referir de forma consensual ao esclarecimento. Aparece no movimento em direção aos pobres e oprimidos, com o fim de assisti-los e educá-los, através da organização de associações. Nesse sentido, é uma atitude guiada pelo sentimento filantrópico consciente. Aparece atrelado à construção do Estado Nacional, como responsabilidade pública e não somente atribuição das igrejas. Portanto, tem a ver com o poder, aludindo tanto à repressão quanto à prevenção. Enfim, revela a face pragmática do Iluminismo, pautada nos pressupostos da tolerância, benemerência e do humanitarismo (FALCON, 1994). Todavia, essas explicações não esgotam os sentidos da “luz” na história do conhecimento.

A metáfora da luz é milenar e trivial. Antecede a modernidade e adentra o campo da teologia e filosofia, de acordo com análise de João José Rodrigues Lima de Almeida (2015). Nas antigas religiões, o fogo é um princípio de purificação, destruição e poder ou a própria divindade. No “Velho Testamento” (Ibid, p. 43), a luz é revelação divina, verdade e mistério. Na filosofia, os pré-socráticos propuseram o fogo como elemento original do cosmo. Platão concebeu o elemento físico como a Verdade, a Justiça e o Bem em si e não somente o princípio explicativo do cosmo:

Assim, no Livro VI da República, a grande analogia metafísica recai sobre a ideia do Bem, homônima da Justiça e da Verdade: o sol é filho e progênie do próprio Bem (3), ou então é o seu análogo visível (4). Assim como a luz do sol torna visíveis os objetos materiais, a luz do Bem torna as Formas inteligíveis, isto é, visíveis aos olhos da nossa mente. Na alegoria da caverna, apresentada no Livro VII da República, o nosso mundo, aparente e corruptível, é colocado em contraste com o mundo real e perfeito das Formas pela analogia do sol. Os homens presos na caverna podem ver somente as sombras projetadas nas paredes pela iluminação do fogo externo sobre os objetos que passam pelo lado de fora. Eles, em suas ignorâncias, confundem meras sombras com a realidade. Neste contexto, a filosofia representa uma ponte pedagógica que serviria para que esses homens pudessem passar, gradualmente, da completa obscuridade para a luz do sol radiante que permitiria o conhecimento verdadeiro da realidade (5). (ALMEIDA, 2015, p. 44).

A luz nasceu com Descartes como luz natural da razão para permitir conhecer os objetos. De Kant a Karl Marx (1818-1883) é possível encontrar aplicações similares da metáfora da luz renascentista. Contudo, esse desenvolvimento da luz foi acompanhado da desvalorização da sombra na cultura ocidental, particularmente. Segundo João José Almeida (2015, 46), Ludwig Joseph Johann Wittgenstein (1889-1951), filósofo crítico da supervalorização da racionalidade científica e da fixação na ideia de progresso, atribuiu conotação positiva a escuridão ao apontar a importância que tem a sombra para os “broto de

batatas”, os quais dependem do escuro para crescer. Assim, ele fugiu ao uso comum da metáfora da luz e reatualizou o sentido, tornando-o diametralmente oposto. A “metáfora morta” ressuscitou com esse filósofo e ganhou um novo sentido, depois do desgaste sofrido por um longo período de uso (ALMEIDA, 2015, p. 45). Sombra e luz interagem nos estudos na história do conhecimento.

Roberto Casati (2001) afirmou a importância do jogo luz-sombra para o desenvolvimento do conhecimento humano. De fato, esse fenômeno é imaterial porque não ocupa espaço físico, não possui corpo ou cor, apenas denota a falta de luz. Mas, é real e tem inquietado as mentes das pessoas ao longo do tempo, fazendo-as pensar acerca das formas dos objetos projetados. A sombra tem mais a oferecer que um sentido pejorativo porque pode revelar aspectos pouco observados da experiência humana.

As experiências educacionais analisadas neste trabalho apontam para as sombras. A escuridão imaginada pelos sócios pernambucanos e sergipanos era lugar de fantasmas, onde inimigos da nação estariam à espreita. Era como a mente deformada do povo, a ser aclarada com a derrubada do analfabetismo, então posicionado no plano discursivo entre a luz e a sombra.

3.1.1 À sombra do analfabetismo: ignorância e imoralidade reveladas

O analfabetismo projetava a ignorância por interceptar a luz no pensamento construído a partir das ligas pernambucana e sergipana contra o analfabetismo, mas não era necessariamente a sombra. A tênue diferença aparece em explicações como esta: “De fato ha analfabeto e analfabetos, isto é, analfabetos ignorantes e analfabetos inteligentes, e até capazes de se dirigirem e de dirigirem, o que prova independência da Razão.” (E.A, 1920, p. 2). Apesar de o analfabetismo ser apenas ausência de alfabetização, quer dizer, da instrução necessária ao esclarecimento, o fenômeno aparece correlacionado à sombra nas fontes, transfigurado na forma da ignorância e corrupção. Esse tipo de terminologia típica do início do século vinte favoreceu muitas interpretações no presente.

Autores interpretaram palavras como “trevas” e “praga negra” literalmente, por estarem relacionados ao analfabetismo. Analogias com a raça negra, discriminação e exclusão social foram estabelecidas (FREIRE, 1989, p. 193). É difícil entender o preconceito racial transmitido pelas ligas contra o analfabetismo, ao qual se refere à historiografia educacional

brasileira, uma vez considerada a participação de Theodoro Sampaio nesse associativismo porque, como afirma Ricardo Alexandre Santos de Sousa:

Theodoro Sampaio era um homem de cor preta, filho da escrava Domingas da Paixão. Esta era propriedade de Manoel Lopes da Costa Pinto, senhor do Engenho de Canabrava na Freguesia de Nossa Senhora da Ajuda do Bom Jardim, Município de Santo Amaro da Purificação no Recôncavo baiano. (SOUSA, 2016, p. 2).

Como já foi dito neste trabalho, a proposta do geógrafo no 5º Congresso Brasileiro de Geografia, realizado em Salvador em 1916, impulsionou a formação das comissões oficiais em prol do ensino primário nos estados de Pernambuco e Sergipe. Além desse obstáculo, a tese da discriminação esbarra na centralidade dos temas abolicionistas na programação didática das ligas pernambucana e sergipana contra o analfabetismo.

Expressões como “viver às claras” ou “viver às escuras” podiam significar coisas muito diferentes de hoje. Homens e mulheres dependentes do discernimento alheio viviam às escuras, porque em detrimento da própria razão. Pessoas “irracionais” eram “inúteis e maus” na acepção corrente daquele período, porque não formavam a nação. No máximo formavam um povo que:

[...] olha mas não vê, que tem ouvidos mas não percebe os sons; que possui nervos, mas não sente; que tacteia, que apalpa, mas não percebe, não aprende; que deseja, mas não sabe querer; porque não póde agir; é, enfim, um povo sem vontade, sem alma, sem fibra, sem coração, que não persegue um ideal, que não vibra de entusiasmo, que não forja os seus destinos, e que, incapaz de comover-se, conserva-se indiferente diante das cousas mais grandiosas (PAES, 1919, p. 1-3).

Tal povo vivia uma existência de inércia e subordinação convenientemente denominada “escravidão branca” (SANTIAGO, 1919, p. 4). Escravidão porque oposta à “liberdade espiritual”, não por se tratar da população negra. É certo que apenas três décadas haviam se passado do fim da escravidão até 1918 e muitos negros ainda eram analfabetos. Isso explica o sentido construído pelos sócios pernambucanos e sergipanos em torno da luta a favor do ensino primário. Parecia-lhes tão difícil de conquistar no presente quanto à abolição havia sido no passado, considerado o contingente de analfabetos do Brasil.

Vinte e quatro milhões de brasileiros não sabiam ler e escrever, de uma população total de 30 milhões, segundo dados da época (A' GUIZA..., 1919, p. 3-4), aproximados dos resultados do Censo de 1920 (BRASIL, 1929). Chega a ser contraditório pensar a ação das instituições pesquisadas como uma proposta excludente, posto que a exclusão da escola era fato. Mais provável é a terminologia da época exagerar na proporção do problema. Vide a relação da saúde pública com o analfabetismo, por exemplo.

Literalmente, os analfabetos não eram doentes. Porém, o fenômeno do analfabetismo foi comparado a ancilóstomos e malária, que tornavam a população anêmica e debilitada (PRADO, 1920). Como doença, o analfabetismo tornou-se uma nova urgência no âmbito discursivo, porque a leitura e a escrita passaram a ser vistos como meios de prevenção, pela simples orientação de hábitos saudáveis. Educação e saúde formaram um par indissociável, assim como a vida e a morte:

Diga-se com verdade: Que têm feito os governos, em relação á iniciativa particular, contra o analfabetismo e contra a ankyslostomiase? Nada. E, entretanto, lhes cumpre, com brevidade, a fazer. E' questão de vida ou morte. Se queremos viver á mercê de todos os esforços; se não os dependermos, morreremos aos pedaços, comidos pelas larvas e pela ignorância. (PRADO, 1920, p. 1).

Exceto como recurso linguístico, o analfabetismo não é um tipo de anemia. Mas, no discurso jornalismo da época, figurava de tal forma para chamar atenção da sociedade em relação aos problemas do sistema público de ensino e da saúde. Tal recurso tinha um propósito similar à propaganda levada a efeito com a chaga do caboclo de “Urupês” [1918], escrita por Monteiro Lobato e com as charges do Zé Povinho [1875], do cartunista português Rafael Bordalo Pinheiro (1846-1905)¹⁴. O objetivo era denunciar a “ignorância” do povo brasileiro, bem como o “indiferentismo”, a “preguiça” e a “miséria” (PRADO, 1920, p. 1). Houve quem considerasse o analfabetismo um “polvo de muitos tentáculos” agarrado ao organismo social e político brasileiro a impedir-lhe o movimento. Nesse sentido, restava cortar os “tentáculos malignos” de tal polvo para fazer o país progredir no imaginário da época (SANTIAGO, 1920, p. 2). Mas o polvo era apenas uma sombra, entre outras que assustavam os sócios.

George Lakoff e Mark Johnson (2002) desenvolveram a “teoria conceitual da metáfora” na obra “*Metaphors we live by*”, publicada em 1980. De acordo com essa teoria, a metáfora é uma forma de conceber a experiência humana, basicamente. Pelas características intrínsecas, a linguagem metafórica é persuasiva, cognitiva e pragmática. Mais que uma peça decorativa nos discursos, típica da poesia e da retórica, a metáfora integra o pensamento e determina o falar, ver e agir no mundo. É uma operação linguística usada para explicar um

¹⁴ Para saber mais: FERRARI, Danilo Wenseslau. Bordalo Pinheiro e o Zé Povinho no Jornal ‘o besouro’. In: ENCONTRO DE PÓS-GRADUANDOS DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ESTUDOS DO OITOCENTOS, 2, Juiz de Fora. **Anais eletrônicos...** Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <http://www.seo.org.br/images/Anais/Anais_II_Encontro/Danilo_Ferrari_completo.pdf> Acesso em: 31 mai. 2018.

objetivo material ou abstrato, desconhecido, através de uma analogia estabelecida com outro objeto conhecido.

De acordo com o autor, no processo de conhecimento, a metáfora afeta a sensibilidade e predispõe o leitor/ouvinte à adesão de certos sentidos compartilhados por uma comunidade linguística. Porém, graças às comparações e analogias estabelecidas, a metáfora extrapola a simples característica do apelo para emoção do leitor/ouvinte porque chama atenção para algo despercebido, para uma nova verdade ou falsidade. Assim, aumenta a possibilidade de compreensão das expressões idiomáticas. Uma vez que as metáforas integram as experiências humanas, elas possuem sentidos correlacionados aos espaços e tempos. Ocorre de se tornarem convenções, quando o sentido literal das coisas anunciadas termina por preponderar. Podem, também, sofrer atualizações da crítica elaborada a partir de novas correntes de pensamento.

Para comunidade linguística brasileira da Primeira República, a luz era uma metáfora viva da educação, correspondente a lógica da civilização ocidental, que funcionava como base na gradação do desenvolvimento social universal. Educar era iluminar, ou seja, passar das trevas da ignorância para luz do conhecimento. Luz e sombra eram grandezas pertencentes a escala que media a educação brasileira, fenômeno real que está sendo analisado pedagogicamente. Na escala comparativa, quanto maior a iluminação menor a ignorância; quando maior a escuridão, menor o conhecimento.

A metáfora da luz na educação ordenou o mundo colocando alguns grupos e pessoas no posto superior da moralidade e outros no posto inferior. O caráter objetivo da escala validou os resultados das análises e a intervenção proposta. Os “ignorantes” ficaram no lugar mais baixo, submetidos à autoridade dos associados esclarecidos. Teoricamente, os letrados dispunham das condições necessárias à mudança da situação dos analfabetos e ignorantes, desqualificados pela posição ocupada na escala do discurso. A posição dos homens e mulheres esclarecidos foi autorretratada; eles situavam-se no centro do universo, como os astros que deixavam rastros luminosos em suas passagens históricas (MARIE-DENYSE, out./nov., 1920).

3.2 A RACIONALIDADE DA PEDAGOGIA ASSOCIATIVA

Pouco tempo depois da posse da primeira diretoria da LSCA, o “Diário de Aracaju” publicou o texto “Esboço Histórico da Instrução Pública no Brasil”, escrito por Adolpho

Avila Lima (LIMA, 18 out. 1916, p. 1). O periódico divulgou a longa conferência realizada no IHGSE em três partes, conforme divisão estabelecida pelo autor: “a) período colonial, de 1500 a 1808; b) período monarchico, de 1808 a 1889; período republicano, de 1889 até os dias atuais.”. Apesar de o título reportar à instrução, a educação é o conceito principal do texto e consiste em “formar o inconsciente pelo consciente”, ou melhor, desenvolver as dimensões intelectual e moral do ser humano. Além dos fundamentos teóricos, Avila Lima valeu-se de exemplos retirados dos contextos dos Estados Unidos da América, da Inglaterra e Alemanha para sugerir que: “Todo o segredo da educação, em nossos dias, não está na passividade, mas na cultura e disciplina da vontade, sob os auspícios de um ideal qualquer.” (Idem). Outros sócios compartilharam o pensamento do Professor de Pedagogia e Metodologia do Curso Normal do Ateneu Sergipense, a exemplo de Itala Silva de Oliveira. A posição dessa dupla é exemplar, no tocante aos fundamentos teóricos do projeto da LSCA, logo nos primeiros anos de funcionamento dessa instituição, porque condizentes com as teses iluministas em circulação.

Estavam em voga as teorizações rosseauianas acerca de uma natureza infantil “boa” que evolui em etapas sucessivas, marcadas por diferentes níveis de desenvolvimento intelectual e moral, quanto pela noção de maldade subjacente, também, alusiva ao mal-estar proposto no clássico “Emílio ou Da Educação”, relacionado à divisão social do trabalho e defesa da propriedade privada (ROUSSEAU, 1995).

A proposta de moralidade estava contida, também, na obra “Sobre a Pedagogia” e coincidia com a defesa do fim último da educação. O homem não podia tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação na visão de Kant. “Ele é aquilo que a educação dele faz.” (KANT, 1999, p. 15). O homem educado e projetado era o homem disciplinado, culto e prudente, isto é, civilizado e moralizado. O conhecimento dependia da educação e vice-versa. Instrução e educação eram meios assentados em princípios, isto é, no bem geral, sem prejuízo ao bem particular, porque o destino do homem era ser bom em relação à espécie humana. O aperfeiçoamento aconteceria na longa duração da história, graças à educação, com a qual seriam enfrentados os obstáculos impostos a tal desiderato. Para o ideal educacional concorreriam gerações, cada uma com o seu contributo teórico. Essa era a obra da humanidade pensada por Kant, nada quimérica, se considerada a inatingível plenitude e a breve existência dos indivíduos.

Da filosofia prática (ética), assim como da psicologia, advinha a ideia da instrução educativa ou educação da inteligência e da vontade, conforme se pode observar na “Pedagogia geral derivada do fim da educação” (1806), de Johann Friedrich Herbart (1983).

Essa obra ganhou notoriedade por determinar o caráter científico da pedagogia, até então considerada uma arte e determinar que educação e a instrução requeiram meios específicos, sempre relacionados a determinados princípios. Com Herbert Spencer, a prioridade do interesse múltiplo, variado e harmonicamente repartido, ganhou notoriedade como princípio fundamental da pedagogia, ao estabelecer os cinco passos formais do processo de ensino moderno: 1) preparação; 2) apresentação; 3) associação; 4) integração sistêmica; 5) aplicação (SPENCER, 1888).

Autores como Giovanni Cesca ou João Cesca¹⁵ difundiram aquela pedagogia. Estudioso do individualismo e crítico do Absolutismo, autor de livros como “*Le antinomie psicologiche e sociali della educazione*” [1906], entre outros textos pedagógicos baseados no pensamento moderno da educação, escreveu “*Principii di Pedagogia Generale*”. Essa obra foi traduzida pelo educador português Arlindo Rodrigues Varela, tendo a terceira edição portuguesa circulado no Brasil entre 1916 e 1930 com o título “Teoria da Educação” (1923). A versão brasileira da obra, publicada pela Empresa Literária Fluminense, integrou a coleção “Biblioteca de Ciências Contemporâneas”¹⁶. Contudo, raras citações ao autor aparecem nos estudos históricos educacionais brasileiros (OLIVEIRA, 2017). Como meio para o alcance da moralidade, em “*Principii di Pedagogia Generale*”:

A educação é o conjunto das acções que se exercem sobre um indivíduo ainda imaturo para apressar e melhorar o seu desenvolvimento orgânico e psíquico, e para o tornar mais apto a viver no ambiente físico, em que se encontra, e na sociedade, de que faz parte. (CESCA, 1923, p. 35).

Trata-se de um processo de transformação das simples aptidões e disposições individuais herdadas e originárias em capacidade de aprendizagem, para o exercício dos determinados papéis sociais. É o desenvolvimento da *psique* em conformidade com o estado da cultura, imprescindível à convivência do indivíduo em determinado meio. É o processo de

¹⁵ Nascido em Trieste, Giovanni Cesca estudou em Viena, mas se formou em Pádua, tendo aprofundado os estudos histórico-filosóficos e histórico-psicológicos em Florença. Estudou em Zurique, Suíça, bem como em Graz, Áustria. Foi nomeado professor de História da Filosofia e encarregado de Pedagogia na Universidade de Messina, Itália. Morreu em 28 de dezembro de 1908, vítima de um dos maiores eventos sísmicos da história mundial (7,2 graus na escala *Richter*), do terremoto de Messina que dizimou oitenta e três mil pessoas. Deixou uma vasta bibliografia com temas relacionados ao conhecimento e à consciência, bem como à educação moderna. Cf.: MUNDO. Confira a relação dos piores terremotos dos últimos cem anos. **Folha de São Paulo**, ano 26 dez. 2004. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u79580.shtml>. Acesso em 19 out. 2018.

¹⁶ A coleção “Biblioteca de Ciências Contemporâneas” é composta dos seguintes títulos, além da obra de Giovanni Cesca, citada neste trabalho: “Dores do mundo” [1850], de Arthur Schopenhauer (1788-1860); “As doenças da memória” [1881], de Teódule Ribot (1839-1916); “A saúde pelo naturismo” [5ª ed. 1923], de Amílcar de Souza (1876-1940); “As influências ancestrais” [1906], de Felix Le D’ Antec (1869-1917); “Os que amam e matam” [1909], de Vincenzo Mellusi (1878-1964).

adaptação do indivíduo a sociedade, constituído de criação e adestramento, que garantem a sobrevivência da espécie, bem como o progresso intelectual, moral e técnico. Afinal:

A sociedade é uma união de diferentes indivíduos, dotados de diversas aptidões físicas e psíquicas, providos de desejos e de necessidades diferentes; para que eles possam entender-se entre si, unir-se e cooperar num fim idêntico para todos, é necessário que sejam dotados dum pensamento e dum espírito comum, e dum ideal forte e capaz de integrar harmonicamente as suas ações, tirando-lhes os contrastes mais flagrantes. Isso obtêm-se, justamente, por meio da educação, a qual é, ainda, por outra razão, necessária, à sociedade. Esta, como dissemos, está em contínua evolução, e o seu progresso depende tanto do aumento sucessivo da cultura como da evolução do sentimento de altruísmo e de solidariedade. (CESCA, 1923, p. 34).

Compreendido como realidade concreta, o indivíduo não podia descuidar da sua conservação, antes precisava aprender a conviver com suas próprias tendências egoísticas e altruísticas, para sujeita-las à vida comum. Assim a moralidade adquiria, pelo seu caráter negativo, a condição de libertação da animalidade. Pelo caráter positivo, a elevação progressiva à humanidade acontecia, mercê do desenvolvimento do altruísmo e da solidariedade social, graças ao caráter subjetivo, íntimo e livre da disposição voluntária para fazer o bem (CESCA, 1923).

Observe-se que a moralidade não era fim para educação naquela perspectiva, mas habituar o indivíduo a prática do bem. Itala Silva de Oliveira concordava que: “A única maneira de fazer homens e mulheres completos é tornar para eles a pratica do bem uma ação reflexa, uma acção inconsciente, por meio da associação ou experiências incessantemente repetidas” (OLIVEIRA, 8 dez. 1916, p. 3). Para tanto era preciso adotar meios diferenciados e compatíveis com o fim ético constitutivo do caráter de cada um dos indivíduos. O saber era motivo para vontade e dependia da ação educativa efetiva, de tal modo que o professor deveria tornar a instrução interessante para os alunos, a fim de despertar a atenção e manter a mente viva e perseverante, ativa e espontânea.

Educar era diferente de instruir, conforme se observa acima. A instrução era meio para educação, embora possuísse natureza e finalidades próprias. Instruir implicava ativar as funções superiores intelectuais mediante transmissão da cultura humana, fixada na linguagem, ciência e arte. Transmitir cultura era diferente de acumular conhecimento; era levar o indivíduo à aprendizagem, um processo que demandava bom funcionamento cognitivo e desenvolvimento progressivo. Mas o aumento do saber dependia da abstração e sistematização provenientes da reflexão, que permitiria a formação de conceitos cada vez mais abstratos e gerais.

A instrução não podia transmitir a moralidade, apenas esclarecê-la e torná-la cada vez mais consciente e intencional porque já existente no indivíduo. O conhecimento por si não

garantiria a moralidade, porque não bastava saber o que é o bem para praticá-lo. Era preciso querer fazê-lo:

Por isso é que o saber, de per si, não conduz à moralidade: quem é imoral nem sempre é ignorante, e bem pode até ser sábio; falta-lhe, todavia, a vontade de fazer o bem, e essa só se adquire pela acção do exemplo e depois de longa disciplina, a qual produz o hábito constante de proceder moralmente. O saber não pode dar tal hábito e tal tendência, mas só pode torna-la mais forte e mais coerente, fazendo conhecer as razões que nos obrigam a obedecer às normas éticas, e purificando e melhorando progressivamente essas normas, de modo que se tornem cada vez mais conformes ao ideal de moralidade. (CESCA, 1923, p. 153).

Do exposto conclui-se que instruir e educar foram fenômenos conectados indissolivelmente nos discursos da época, porque os meios correspondiam aos princípios e fins. Disso decorria a proposta de uma “instrução educativa” porque não se imaginava uma instrução que não educasse e vice-versa (Ibid, p. 160). Nisso consistia a pedagogia racional.

A instrução-educativa foi eixo dos escritos pedagógicos de Adolpho Avila Lima, mas atravessou vinte e dois artigos de Itala Silva de Oliveira, também. Ultrapassou a visão dos sócios sergipanos. O Professor Delmiro Sergio de Farias, da LPCA:

Entende por educação o conjuncto dos conhecimentos necessarios ao homem, para chegar a percepção da verdade, applicando-a nas suas acções e conformando-se com ella em todos os actos da vida, a fim de gozar da felicidade humana. A educação não se deve confundir com a instrucção, sendo no entanto um dos melhores meios que esta tem de empregar, para attingir o seu fim, sem a qual seria incompleta e superficialmente esboçada. A educação e a instrucção estão tão intimamente ligadas de forma que não se pode separar. (FARIAS, 21 out. 1911, p. 1).

A moralização requeria meios diretos, mas a instrução era um meio indireto. A ordem era um recurso pedagógico direto e imediato porque expressão da vontade do educador sobre a vontade do educando. A instrução, em todos os aspectos e estágios, era um meio indireto, porque característica de operações intelectuais voltadas para ampliação do conhecimento e formulação de novos motivos psíquicos para a vontade. A instrução realizava-se por intermédio do exemplo, sugestão pedagógica e exercício (jogo e trabalho). O exemplo pessoal e intencional do educador estava relacionado à ordem. Sugestão pedagógica era uma consciência de um pensamento ou fato apresentado ao aluno, para persuadi-lo à ação. O jogo e o trabalho eram exercícios ativos, vigiados, guiados e dirigidos pelo educador, baseados na observação e repetição.

O método foi ponto principal nas questões do ensino, a ponto de Delmiro de Farias sugerir que mestres pouco preparados e inteligentes podiam obter ótimos resultados sendo tecnicamente rigorosos (FARIAS, 28 out. 1911). Na visão do professor pernambucano,

principalmente no ensino primário, o progresso dos alunos dependia mais do emprego do método de ensino adotado e da ordem estabelecida no ambiente escolar que do nível de instrução docente. Controverso, esse ponto de vista integra um conjunto mais complexo de explicações, abordado adiante no tocante ao ensino da leitura e escrita.

O método objetivo foi tema do “Esboço Histórico da Educação Brasileira” referido anteriormente. Embasado nos estudos de Sylvio Romero e João Ribeiro (1860-1934), Adolpho Avila Lima apresentou nesse texto os promotores da educação em cada época, os princípios defendidos pelos educadores do passado e as formas educacionais adotadas, antes de traçar os avanços educacionais brasileiros, indo dos jesuítas ao Imperador D. Pedro II. Avila Lima lamentou:

Pena é, porém, que em tudo isso não houvesse uma orientação pedagógica precisa e segura. O ensino marchava a passo lento e pesado, tropeçando, de quando em quando, no mysticismo, na abstração e na incompetência, que são os tres grandes flagelos da educação da mocidade e da educação natural. (LIMA, 18 out. 1916, p. 1).

O autor referia-se à “falta de orientação scientifica no methodo e nos processos de ensino empregados pelo professorado vazio da competencia pedagogica” da Colônia ao Império, períodos em que predominou o uso do alfabeto, da tabuada e cartilha cristã, principais fundamentos da instrução pública primária brasileira em sua visão. Contrariamente as mais recentes perspectivas histórico-educacionais (LOPES et. al., 2000), os progressos pedagógicos foram negados pelo professor sergipano em favor da educação republicana, não obstante a crítica formulada aquilo que chamou de “imperfeita instrução da inteligência” dos cidadãos, causada por certo despreparo pedagógico:

Eu tenho, por mais de uma vez assistido ao tristissimo espetaculo de ver alumnos, sahidos dos nossos Museus Pedagogicos, lerem corretamente palavras e até proposições simples, compostas e complexas, sem nenhuma consciência do que lhes fora ensinado; quero dizer que aprenderam de cor, vocabulos e sentenças, entretanto, sem saberem distinguir palavras, nem tampouco terem a menor noticia do sentido logico da phrase (LIMA, 23 mar. 1915, p. 1).

Na visão do autor, concorria para tanto o despreparo docente, pois os professores eram ignorantes das teses educacionais clássicas relativas ao método intuitivo. Apesar da variedade semântica do termo “intuição” na discussão pedagógica, convém destacar a “Didática Magna” [1627], obra que notabilizou João Amos Comenius (1592-1670), pelo “método universal de ensinar tudo a todos, ou seja, o modo certo e excelente para criar em todas as comunidades, cidades ou vilarejos de qualquer reino cristão escolas [...]” (COMENIUS, 2006, p. 13). Arte baseada em processos específicos de formação intelectual e moral, diz respeito à experiência

sensorial como ponto de partida para conhecimento dos objetos e a razão ponto de chegada para interpretação. Na ótica de Comenius, dessa arte universal proviria o homem erudito, virtuoso e religioso; homem dotado das três qualidades fundamentais: intelecto, vontade e memória. A perfeição humana era o fim da educação em tal proposta, meio de por fim à corrupção e reconduzir a humanidade ao estado natural de semelhança com o Deus criador.

No tocante ao método, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), também, colocou a intuição no centro do processo de aprendizagem intelectual. Assim como a ideia de uma natureza infantil boa e evolutiva, marcada por etapas sucessivas e diferentes níveis de desenvolvimento intelectual e moral, apareceu no clássico “Emílio ou Da Educação” (ROUSSEAU, 1995), consta nas “Cartas Sobre Educação Infantil” [1827] (PESTALOZZI, 2006). Semelhantes às plantas, que trazem em si o projeto da árvore completa, as crianças apresentavam-se na obra de Pestalozzi como sementes. As sementes precisavam de um jardineiro para fornecer as melhores condições externas ao desenvolvimento natural. O trabalho do jardineiro parecia simples, consistia em favorecer a exploração dos três elementos característicos dos objetos: número, forma e linguagem. Na prática educacional, algo equivalente à promoção do hábito de fazer os alunos ver as coisas para representá-las com desenhos e palavras do “saber fazer”, fundamentado na educação integral proposta: do coração (moral), da cabeça (intelectual) e da mão (profissional).

Pestalozzi, que representou a educação moderna e contribuiu com os processos de ensino da leitura e escrita, representou uma face do Iluminismo marcada pela crença na sensibilidade, no afeto como elemento importante de humanização. Baseada no princípio do amor e fé cristãos, a educação realizar-se-ia no ambiente doméstico e teria na figura da mãe a principal educadora.

Em relação ao ensino da leitura e da escrita, o método intuitivo ganhou projeção no Brasil a partir do final do século dezenove e início do século vinte por intermédio das “Primeiras lições de coisas-manual de ensino elementar para uso dos pais e professores”, escrito por Norman Alisson Calkins (1886). Essa obra foi publicada em sua quadragésima edição nos Estados Unidos em 1884. Traduzida para o português por Ruy Barbosa (1849-1923), circulou no Rio de Janeiro em 1886, editada pela Imprensa Nacional e adotada em todas as escolas brasileiras.

Calkins afirmou a inviabilidade de se adotar o método fônico para leitura e escrita, dada a sua artificialidade. A leitura em sua visão não podia se distanciar da conversação. O sistema pensado por Calkins, natural e filosófico de educação primária, fundamentava-se

nesta máxima: “primeiro as coisas do que as palavras.” (CALKINS, 1886, p 5). Dessa forma, não era oportuna uma memória farta de palavras e capaz de responder a certas perguntas, se a razão não se desenvolvesse. Pais e professores deveriam incentivar a criança a produzir novas ideias. Os pais partiriam dos objetos conhecidos, tais como bolas, cadeiras, mesas, laranjas, anéis etc., antes de levarem a criança a progredir para as formas e propriedades ou chegar à comparação e as atividades mais abstratas: “O processo natural de ensinar parte do simples para o complexo; do que se sabe, para o que se ignora; dos factos, para as causas; das coisas, para os nomes; das idéas, para as palavras; dos princípios, para as regras.” (CALKINS, 1886, p. 3).

Localmente, o método intuitivo para leitura e escrita ganhou interpretações diferentes, segundo motivações de ordem teórica ou política, como discorrerei no próximo item ao tratar dos principais meios instrucionais adotados pelas instituições pesquisadas. Apesar de reconhecer o ecletismo cientificista da chamada “Escola de Recife” (NASCIMENTO, 1999), evitarei adentrar a discussão da validação suprema do método positivo, bem como das controvérsias dos sócios, para me deter ao repertório construído em torno do método de ensino para leitura e escrita no contexto do associativismo pedagógico recém-fundado e da escolha de um modo comum de ensinar a ler e escrever.

Ao colocar o caráter pedagógico no centro da análise não deixarei de pensar as finalidades sociais amplas, tais como a formação do cidadão brasileiro, a serem atingidas por intermédio da educação racional sistemática. O projeto educacional estudado era civilizacional e visava à formação de brasileiros dispostos a contribuir com as causas coletivas do país, por isso ultrapassava os objetivos formais da instrução. Visava à formação dos quadros sociais das ligas pernambucana e sergipana contra o analfabetismo, propulsores da Pedagogia da Luz.

Convém frisar a diferença da Pedagogia da Luz com a vertente atual dos estudos pedagógicos, denominada “Pedagogia Social” (SOUZA NETO; et al, 2009). Esse ramo específico da Pedagogia distingue-se da Sociologia, Antropologia ou História da Educação porque o objeto formal é a intervenção na realidade, como ciência normativa, comprometida com o fazer. A pedagogia social é um campo consolidado em diferentes países, seja por suas bases intelectuais ou pela estrutura acadêmica e institucional. No Brasil, a pedagogia social tem recebido atenção dos pesquisadores, mas a sua especialidade ainda é pouco conhecida. Paralelo ao desenvolvimento científico, essa área tem ganhado espaço na luta pela regulamentação profissional, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual prevê novos agentes e espaços educativos (BRASIL, 1996).

A Pedagogia da Luz no sentido empregado neste trabalho diz respeito ao conhecimento e prática fundados no diálogo com as teorias racionalistas da educação em voga no período de 1916 a 1922; exclusivamente centrados na escola e suas variadas formas de expressão, assim como em diferentes meios de instrução.

3.3 PARA CLAREAR A MENTE E DESENVOLVER O CARÁTER: ALFABETIZAÇÃO E ARTE

No âmbito das experiências educacionais analisadas, a leitura e escrita em língua portuguesa tornaram-se fins instrucionais privilegiados. Tais fins correlacionaram-se à definição da língua nacional e do lugar ocupado pelas línguas vivas estrangeiras na cultura brasileira. Tornaram-se fim formal e real porque, além de associados à transmissão dos resultados do trabalho intelectual de gerações passadas, foram atrelados à necessidade de reflexão acerca do ambiente físico e social dos indivíduos. Como fins específicos da instrução educativa, a leitura e a escrita demandaram a adoção de certos meios.

A alfabetização foi meio instrucional proposto para o ensino da língua portuguesa. O português quinhentista, resultante da variação do falar brasileiro, foi reconhecido como língua nacional. “Em defesa da língua” partiu Olavo Bilac (1865-1918) pouco antes de sua morte, referindo-se ao ensino da língua portuguesa no Brasil. A LDN levou adiante o intento do poeta e envolveu as demais associações congêneres. O sergipano Laudelino de Oliveira Freire (1873-1937) assumiu o lugar de Bilac na função de propagar a língua pátria e defendeu a escrita de um dicionário brasileiro. A produção de uma obra desse porte passou a ser reivindicada pelos sócios como sinal de avanço cultural, sendo incluída nas ações em prol das comemorações do Primeiro Centenário de Independência (MARIE-DENYSE, jun. de 1920). Nessa atmosfera cresceu a necessidade de alfabetização e esforços concentraram-se no sentido da expansão das tecnologias da escrita.

A alfabetização foi o meio de transmissão da cultura letrada, em vista do fim ético educacional a ser atingido. Para Antonio Vinão Frago (1993), a alfabetização e o analfabetismo são fenômenos sociais e históricos. Motivações, irregularidades e dispersões os

caracterizam em diversos contextos, de modo que sofrem variação de sentidos. Nas sociedades de informação e de múltiplas linguagens, a alfabetização envolve diferentes objetos de saber, um universo cultural muito mais amplo, atrelado à cultura escrita. Não se trata somente de ensinar os códigos da língua, mas de transmitir os códigos de um mundo letrado, expresso na literatura e nas artes de modo geral.

Além disso, a alfabetização relaciona-se ao exercício do poder estatal moderno, assim como ocorre em relação ao monopólio fiscal e militar, pois assegura a conservação e transmissão de uma autoconsciência histórica nacional, segundo Roger Chartier (1990). A alfabetização é o processo de desenvolvimento das competências culturais das pessoas que exercem ou apreendem o poder por meio de textos escritos para serem lidos pelo maior número possível de pessoas. Da cultura escrita fazem parte os instrumentos e processos necessários à decifração e registro da história nacional, quer dizer, a alfabetização das populações. Nessa perspectiva, procurar entender as práticas culturais que se apoderam da matéria escrita é, também, uma forma de compreender o poder do Estado e das resistências por parte de outras maneiras de pensar e mostrar tal poder.

No projeto pedagógico estudado, a alfabetização tornou-se via para organização das forças sociais civis. Um meio para atingir o fim geral da socialização, entendida como práticas de autogoverno, não obstante visar o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos indivíduos. Como meio instrucional, a alfabetização esteve associada à aquisição de diferentes linguagens: português, matemática, história e geografia pátrias. Apesar disso, a palavra alfabetização não aparece nas fontes, diferentemente das palavras “instrução” e “analfabetismo”, as quais são de uso corriqueiro. À instrução referem-se todos os processos sugeridos para o ensino “da leitura e da escrita”, os quais foram geralmente precedidos da expressão “método intuitivo”. “Analfabetismo” referia-se ao motivo que levava à falta de “luz”. Portanto, método de ensino para leitura e escrita equivale neste trabalho à “alfabetização”, processo de aquisição dos códigos da escrita.

Em matéria de leitura e escrita, a intuição foi alternativa apontava por Adolpho Avila Lima, Itala Silva de Oliveira e Helvécio de Andrade, principais debatedores da alfabetização. Os dois primeiros se contrapuseram ao discurso oficial do terceiro, embora divergências fossem comuns entre os sócios em geral, que se aproximavam ou afastavam dos referenciais teóricos adotados, especialmente no tocante ao método de ensino:

O meio natural de ensinar a crianças uma língua é começar pelas unidades da linguagem, que são as palavras. A linguagem depende do pensamento: as palavras são símbolos de idéas. Nem as letras, nem os sons são elementos

do pensamento. As letras são elementos da forma das palavras; os sons são simples elementos do som harmônico da palavra; mas nenhum desses elementos constitui unidade da linguagem. O verdadeiro ponto de partida, no ensino da leitura, está em tomar a ideia com o seu sinal como um só todo. Subsequentemente então se analisará o sinal, decompondo-o, e se aprenderão os seus elementos, quer do seu som, quer da sua forma. (CALKINS, 1886, p. 426).

Teoricamente, cinco passos compunham a primeira fase do método intuitivo da leitura. Resumidos, os passos eram dois e baseavam-se em exercícios para ensinar a criança ouvir e ver. O som das palavras apareceria no contexto da enunciação; a escrita das palavras seria inserida no contexto da observação das “palavras figuradas” e desconhecidas. Tanto as palavras proferidas quanto as palavras figuradas simbolizariam ideias e lembrariam as qualidades dos objetos. No primeiro caso, as palavras seriam comunicadas ao ouvido por meio das ideias dos vocábulos proferidos; no segundo caso, as palavras seriam comunicadas aos olhos por meio das ideias contidas nos vocábulos figurados, ou seja, nas unidades da linguagem.

Tal era a lógica prescrita para o ensino da leitura e da escrita: palavras compostas e decompostas. Primeiramente, a palavra seria pronunciada na totalidade, em tom natural, para garantir a associação entre forma e ideia, quer dizer, entre vocábulos impressos e sinais de objetos, atos e pensamentos. Depois, as palavras proferidas e figuradas seriam decompostas em simples formas elementares, embora tais elementos não simbolizassem ideias. Essa segunda etapa deveria acontecer quando a criança demonstrasse pendor espontâneo para a investigação. Então, ela sentiria a necessidade de conhecer as partes que compunham as palavras, sons e letras, porque estaria apta a distinguir as partes constitutivas das palavras, dado o acúmulo de palavras figuradas contidas em sua mente, de forma associada às palavras faladas.

Em uma “Carta pedagógica: fragmentos de uma homenagem”, Adolpho Avila Lima criticou o nível de conhecimento do professorado sergipano em relação ao método intuitivo, tomando como exemplo o “Método analítico no ensino de leitura contemporânea” proposto pelo principal representante do corpo docente: Helveio de Andrade, à época Diretor Interino da Instrução Pública Estadual de Sergipe. A crítica remeteu ao “Curso de Pedagogia” [1913], de autoria do médico sergipano (ANDRADE, 1913).

O autor da carta, Avila Lima, introduziu o método científico antes de tratar do método moderno de leitura e escrita propriamente. Ele concluiu que havia erros de concepção no “método analítico” difundido por Helveio de Andrade; erros que mereceram reparos em outro artigo denominado “Recapitulações pedagógicas” (LIMA, 6 abr. 1915). Então, observou

a palavra “método” e concluiu que dizia respeito aos modos de ensinar ou sistemas de ensino quando se tratava de educação:

O methodo, sob o ponto de vista pedagógico, não é, pois, a mesma cousa que o methodo sob o ponto de vista scientifico, pois que tem por objeto ensinar e não descobrir: Na sciencia o methodo, quaisquer que sejam os processos que elle empregue, é um instrumento de invenção, serve para crear a sciencia; no ensino é um instrumento de comunicação, supoe a sicencia toda criada. (LIMA, 23 mar. 1915, p. 1).

Portanto, na visão de Lima, ao sugerir a “palavração” como método analítico, o autor do referido “Curso de Pedagogia” equivocou-se. Primeiro porque a “palavração” era somente uma “lição de coisas” ou um processo de ensino da leitura baseado na simples apresentação de objetos familiares ao aluno, seja pelo aspecto (concreto ou a imagem), nome (pronunciado e escrito) ou uso (ação), tais como: GATO, PATO, RATO. Segundo, a “palavração” era um sistema educacional antiquado e obsoleto, porque fundado na suposta contradição dos processos de análise-síntese, em desacordo com a lógica moderna da observação, experimentação, comparação, indução e dedução. Ainda que essa variedade de etapas induzisse à suposição da existência de diferentes métodos, na verdade somente o método objetivo ou positivo existia naquela interpretação e, fora disso, a metafísica.

De fato, o autor do “Curso de Pedagogia” enquadrou na rubrica “método analítico” diferentes processos de ensino para leitura e escrita. Ele propôs o método fônico como método intuitivo ou objetivo da leitura e escrita ao indicar a “marcha” a ser seguida pelo professor na aplicação dos exercícios, primeiramente baseados na repetição dos sons das “vogaes, nasaes, labiaes, dentaes, linguaes, palatais.” (ANDRADE, 1913, p. 100). Essa escolha metodológica foi criticada por Itala Silva de Oliveira, também.

Ao final de uma observação de quatro meses da Escola Singular Modelo, anexo da Escola Normal do Estado, baseada nas leituras pedagógicas e considerações de Ruy Barbosa acerca da Escola Normal do Rio de Janeiro, Itala Silva concluiu que nada havia de modelar na educação sergipana. Do ponto de vista intelectual e metodológico, o despreparo era geral, principalmente em matéria de leitura e escrita. Os professores desconheciam a natureza infantil, o método mais simples de educar, bem como as regras elementares da Língua Portuguesa. Por seguirem as orientações do Diretor da Escola Modelo e Instrução Pública de Sergipe, Helvécio de Andrade, mantinham o alfabeto como ponto de partida para o processo de ensino da leitura e escrita ou empregavam a palavração e sentencição (OLIVEIRA, 17 nov. 1916). Isso lhe parecia comprovar que:

[...] no Brazil, em geral, uma coisa concorre poderosamente para que a instrução pública não satisfaça os fins que visa. É a escolha de indivíduos que não tem a mínima noção do que é instruir e educar. Sim, porque por se ser bacharel, medico ou engenheiro, se não induz d’ahi que se seja educador. Quem sabe lidar com criminosos, com doentes, ou quem sabe medir terras, não se presume que tenha o direito de saber educar cérebros juvenis. (OLIVEIRA, 9 nov. 1916, p. 2).

A interpretação sugere que os interesses particulares excediam os coletivos na escolha das lideranças da instrução pública estadual, com consequências para o ensino de modo geral. Se os professores ignoravam os princípios, fins e meios pedagógicos, a forma educacional tornava-se antiquada e totalmente alheia às necessidades humanas e sociais. As autoridades governamentais eram responsáveis por isso, uma vez que delegavam poderes a gente sem “capacidade e instrução”; gente indicada até para “reger cadeiras de estabelecimentos superiores” (OLIVEIRA, 30 maio 1916, p. 2).

Nos limites restritos da discussão pedagógica, dos três intelectuais sergipanos referidos neste trabalho, que trataram do método de ensino para leitura e escrita, Ávila Lima foi o único a apontar diretamente os limites das “lições de coisas”, porque considerou insuficientes para fazer o aluno compreender. Na acepção moderna, palavras eram coisas e ações. Distinguiam-se da palavrão e sentencião, por exemplo, mais coerentes com um projeto de “civilização pela palavra” ou da tradição retórica católica, conforme indicou João Adolfo Hansen (2000). Logo, o processo de decomposição sem a respectiva composição era falho, porque aprender compreende raciocinar e proceder além de ver, algo mais provável de ser obtido se a escola adotasse as práticas já experimentadas nos Estados Unidos da América, citadas por Jean-Marie Guyau (1854-1888)¹⁷ e transcritas abaixo:

- ha um methodo bem melhor que o ensino pelo aspecto, é o ensino pela acção: levar as proprias creanças a fazer as coisas, que hoje se contentam em lhes mostrar. Este methodo parece muito preferível; a acção é um raciocínio concreto, que grava simultaneamente as ideias no espirito e nos dedos. Na America, ao envez de fazer compreender sobre o papel á creança o funcionamento de uma machina de vapor, dão-lhe um modelo reduzido; é necessario que ella a desmanche peça por peça e os coloque depois nos seus sítios, isto é, construa a machina (LIMA, 23 mar. 1915, p. 1).

Em uma época que sábios deviam integrar os ignorantes na ordem, crendo nisso uma atitude voltada para redução da desigualdade, pensar com Jacotot é denunciar a fragilidade dessa tentativa de progresso e instrução, expondo o lado oposto da “eternização da desigualdade”, segundo Jacques Rancière (2002, p. 11). O teórico aconselhava para o ensino

da leitura: decomposição e reconstituição simultânea da palavra positiva ou concreta, conforme propunha o francês Joseph Jacotot (1770-1840). Essa sugestão dissocia-se do conjunto de proposições porque Jacotot não escreveu um método para a leitura e escrita, mas um “método universal” (RANCIÈRE, 2002, p. 110). De fato, Avila Lima sugere Jacotot com algum cuidado:

Eu poderia aconselhar, desde já, que depois de composta a palavra em seu constitutivo, procurasse logo o mestre fazer com os alumnos à reconstituísse, isto é, reunisse as letras e as syllabas, até formar a mesma palavra que lhe foi ensinada, no quadro negro; mas, este systema, professado por Jacotot, não vá causar assombros aos espiritos geniaes da terra, em especialidades pedagógicas. (LIMA, 23 mar. 1915, p. 1).

Ainda que Jacotot tenha focado seus estudos na análise e síntese dos processos em geral, ambos criticados por Avila Lima, o chamado “método universal” nada mais é que um princípio de emancipação intelectual. De acordo com esse princípio, todos os seres humanos são capazes de aprender sozinhos se quiserem, sem terem um mestre para lhes explicar ou, no máximo, com um mestre tão ignorante quanto os aprendizes:

Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. (RANCIÈRE, 2002, p. 20).

A explicação é a fonte do embrutecimento. Bruto é o sábio, que se distancia dos ignorantes por perceber-se mais culto, esclarecido e bem intencionado. O bruto age com método, enquanto o ignorante tateia às cegas em busca de percepções, como fazem as crianças. O embrutecimento independe do processo de ensino, porque é o princípio da desigualdade que o alimenta, assim como o princípio da igualdade que emancipa, seja qual for o procedimento, livro ou fato ao qual se aplique.

As proposições de Jacotot fizeram Avila Lima atentar para necessidade de o ensino ir além do aspecto das coisas, para promover a compreensão, o raciocínio e o agir, colocando inteligência acima da percepção, não obstante a evidente contradição em relação à tese do filósofo francês. Ironicamente, as “forças inconscientes do acaso” que orientavam o ensino brasileiro incomodaram o sergipano; mas foi o “acaso” que serviu de mote para tese de Jacotot (LIMA, 18 out. 1916, p.1). Seja como for, a reflexão era o ponto comum do pensamento dos dois e deveria, segundo Avila Lima, substituir a memorização com a adoção de um “método da ação” ou da reconstituição para o ensino da leitura e escrita; tal fora a

¹⁷ Para informações acerca de Jean-Marie Guyau: NUNES, Antônio Vidal. Tobias Barreto e Jean-Marie Guyau: controvérsias em torno da religião e do sentimento religioso. **Sofia**, Vitória, v. 1, n. 1, p. 16-38, ago./dez. 2012.

novidade introduzida nos discursos propagados. Em certa medida é possível encontrar aproximação, também, entre Jacotot e Delmiro de Farias, quando se trata da instrução docente (FARIAS, 28 out. 1911). Conquanto a explicação combatida por Jacotot esteja no centro da metodologia anunciada pelo sócio pernambucano, a relativização atribuída ao grau de instrução exigido do professor primário chama atenção no discurso do pernambucano.

Essa forma de pensar a educação é diametralmente oposta a maioria dos autores clássicos da pedagogia do século dezenove. Contudo, contém um elemento comum às demais proposições didáticas do período: a defesa do livro ou da cultura escrita como meio de emancipação. Jacotot defendia a democratização da cultura letrada, mediante abertura dos livros, anfiteatros, bibliotecas e demais lugares reservados à conservação do conhecimento. Tais lugares deveriam ficar à disposição de quem quisesse aprender ou se dispusesse ao ensino universal. Xavier Laudo Castillo (2013) constatou na filosofia de Jacotot a possibilidade de os pais analfabetos educarem os filhos quando emancipados, já que ser emancipado equivalia a ser capaz de refletir acerca da semelhança intelectual e moral dos homens.

As hipóteses acima sinalizam a simultaneidade de discursos que envolvem a ideia de uma pedagogia moderna. A heterogeneidade contida nessa categoria é visível nas discussões concernentes à leitura e escrita, envoltas em ideias amplas, distintas e universais; ideias que serviram de base para a pedagogia educacional desenvolvida no contexto brasileiro das primeiras décadas do século vinte. Isso explica porque a discussão do método de leitura e escrita aparece concatenada à língua nacional e temas correlatos como as línguas estrangeiras.

Sem divergir das análises pautadas na variação linguística levadas a efeito por Monteiro Lobato (1982-1948), por exemplo, a língua nacional afluiu para os estrangeirismos e seus críticos, como se pode notar no texto abaixo:

O literato no Brasil é um perfeito francez, e no *Bom marche* ou *atelier de modes* quem antes de entrar os seus portaes não se exercitar na conversação franceza, volta sem ter podido, sequer, escolher a fazenda pretendida. Nos salões as coisas não variam; as chamadas phrases feitas são sempre entremeadas de gallicismos, a menos que o cavalheiro queira ser *chic* e pertencer a *high life*... E essa admiração dos outros idiomas chegou a tal ponto, que as escolas dirigidas por allemaes em Santa Catharina, não incluíram em seus programmas o ensino do portuguez! Já não são poucos os neologismos da lingua, nem pequena a diferença no falar e sentir de brasileiros do norte e do sul, symptoma separatista de summa gravidade. (A. B. C., maio 1920, p. 5-6).

Contra tal estado de coisas, simpatias foram demonstradas a determinados atos políticos contrários aos estrangeirismos. O Prefeito do Rio de Janeiro, Melcíades Mário de Sá Freire (1870-1947), foi elogiado por obrigar os estabelecimentos comerciais a substituírem

estes nomes das fachadas dos prédios particulares: *bottega*, *cine palais*, *dessert*, *magazzino*, *menu*, *palacetheatre* e *palazzoguichet*. (COELHO, 1920/1921). O exagero de palavras estrangeiras foi alvo da crítica, mas as línguas vivas estrangeiras foram propagadas. De igual modo, o ensino das línguas estrangeiras adequava-se à vertente mais progressista do associativismo pedagógico, propensa à universalidade cultural, quando três línguas estrangeiras eram o limite máximo recomendado para se aprender, por questões de ordem prática. Uma língua estrangeira era o mínimo esperado para uma formação docente ampla. Que língua estrangeira poderia ser propagada em um contexto de tantas dificuldades pedagógicas? O esperanto. No contexto da Primeira Guerra Mundial, o momento exigia a integração de diferentes nações, pelas consequências do conflito e expansão industrial e comercial. O conhecimento de um segundo idioma poderia favorecer a solidariedade entre os povos na perspectiva do momento (JOÃO PAULO, 1920).

Língua artificial criada pelo polonês Ludwik Lejzer Zamenhof, o esperanto surgiu sem amparo em culturas nacionais, com a proposta de universalidade (SENRA, 2007, p. 14). A gramática do esperanto à época tinha somente dezesseis regras, sem exceções; portanto, era fácil de aprender, segundo consta. Uma hora era o tempo que se dizia ser necessário para uma pessoa dominar os códigos. Logo, podia se tornar a língua mais falada do planeta. Sabe-se que as finalidades iniciais modificaram-se ao longo do tempo e a pretensão de neutralidade, por exemplo, foi superada pela ideia de respeito às diferenças culturais na atualidade. De todo modo, no âmbito das sociedades pedagógicas analisadas, o Esperanto teve pouco efeito, se comparado à projeção de outros meios de acesso a cultura letrada universal. Enquanto as línguas vivas serviram ao propósito de desenvolvimento da comunicação, a arte serviu para sensibilizar e modificar o comportamento de homens e mulheres, mediante programa educacional informal baseado em conteúdos literários, musicais e visuais. Os próximos tópicos trazem essa programação ao centro do debate pedagógico.

3.3.1 Literatura, música e moda na formação do intelecto e caráter

A literatura e a música, assim como a moda, ocuparam lugar nos programas artístico-educacionais das duas ligas contra o analfabetismo aqui analisadas. Isso aconteceu em decorrência dos aportes teóricos adotados, pois a pedagogia moderna apontava a literatura em especial como sugestão pedagógica útil ao desenvolvimento do conhecimento dos indivíduos,

que precisavam conhecer e compreender a realidade. Além disso, a literatura estava entre aquelas ciências coerentes com o fim moral, ou seja, com a história e a ética:

A primeira tem grandíssima importância e valor, porque, por meio da emoção estética, livra o homem das tendências egoístas e das paixões sensuais, subtraindo-o ao embrutecimento e á selvageria, porque, por meio da beleza da forma, conserva viva a atenção e a actividade do aluno, e, por meio do conteúdo ético-social dos grandes escritores clássicos, dirige a vontade para o fim moral, sem esforço ou coacção alguma. Além disso, ela dá concretização e precisão ao ideal; por meio das imagens torna sensíveis às mentes juvenis, e resume em breves sentenças e em fórmulas claras os mais latos pensamentos e as mais puras aspirações que surgiram na mente humana através do longo curso da civilização. A literatura não pode, portanto, ser apenas luxo ou ócio de poucos ricos de instrução apurada, porque, nesse caso, transformar-se-á em instrumento de prazer e é fonte de efeminação e de maus costumes, mas deve exercer uma função útil e necessária à vida de toda a sociedade, e ser amada e estudada por todo o povo. Deve ela tornar-se o prazer intelectual e melhor meio de distracção das grandes massas trabalhadoras, e se tornar no mais potente auxiliar da moralização da juventude a qual maximé nos primeiros anos só pode tirar proveito dum ensino ético indirecto, que, sem ostentosas pregações, faça penetrar quasi inadvertidamente os ideias da moralidade e solidariedade, transformando-os em motivos eficazes do proceder. (CESCA, 1923, p. 167).

Victor-Marie Hugo (1802-1855) foi uma das expressões literárias integrantes do repertório educacional da LSCA. O poeta francês adentrou o universo da programação artístico-educacional por duas vias: do jornalismo impresso e da ópera. Em 1919, foi publicado no Jornal “Pela Patria” o texto “Quem tem a culpa?” Esse poema ensina o valor dos livros censurando o responsável por um incêndio: “- Incediaste então a biblioteca? – Sim. Gostei de a vêr arder. – Não ha um crime assim! Oh infame, pois tu, com a consciência calma, acabas de extinguir os raios da tua alma! A tua propria luz acabas de apagar!” (VICTOR HUGO, dez. 1919, p. 4). Duas personagens debatem a respeito da queima dos livros no poema, uma consciente do valor expresso nas obras produzidas por gerações de escritores; outra completamente alheia à importância da literatura. Após longa exposição, o desfecho: a sociedade, indiferente ao analfabetismo, é responsável pelo crime contra a luz do conhecimento e de toda humanidade; crime cometido por uma vítima do descaso coletivo. A crítica social de Victor Hugo atraiu os pedagogistas, assim como ocorreu aos intelectuais brasileiros em geral no final do século dezenove.

Referências foram encontradas em Machado de Assis a peça “*Marion Delorme*” [1828], quarenta anos após estreiar na Europa, em crônica publicada na “Semana Ilustrada”, que trata da “Pecadora e Mãe” de Ernesto Biester (1829-1880). O escritor brasileiro referiu-se ao trabalho de Victor Hugo como uma obra que evoca a redenção pelo amor (CALLIPO, 2007). Além de “*Marion Delorme*”, entre os dramas de Victor Hugo mais encenados no

Brasil, destaca-se Ruy Blas ” [1838] (CALLIPO, 2014). Contudo, Victor Hugo não foi autor exclusivo no programa pedagógico das ligas contra o analfabetismo, pois há outros autores citados nas fontes, entre eles o escritor russo Nicolai Gógol (1809-1852).

No conto “O Nariz” [1836], de Nicolai Gógol, o barbeiro Ivan Iákovlievitch encontra um nariz dentro de um pão. Ele o reconhece: pertence ao assessor escolar Kovaliov. Por ordem da esposa o barbeiro sai de casa às pressas para se livrar do estranho objeto. Kovaliov acorda e sente a falta do nariz e se desespera, movido pela vaidade. Então, percorre a cidade e descobre que o nariz tornou-se um cidadão comum de São Petersburgo. Horrorizado, tenta uma comunicação, mas o nariz, indiferente, afasta-se. Para crescente desespero do dono, o nariz infiltra-se na multidão da cidade. Kovaliov recorre aos jornais e outros meios para localizar o nariz em vão. As pessoas desconfiam da sanidade do assessor escolar. De repente, o nariz é restabelecido, assim como a vida do dono. Tudo teria sido uma ilusão? Sim e não porque o leitor pode decidir com base na crítica social embutida, que é a corrupção do funcionalismo público russo, observável em ações retratadas de censura e suborno, por exemplo (NIKOLAI GÓGOL, 2013).

Somam-se aos exemplos anteriores, a peça do dramaturgo francês Edmond Rostand (1868-1918) “*Cyrano de Bergerac*” (1897), que conta a história do escritor e duelista francês Hector Savinien de Cyrano de Bergerac (1619-1655). Essa peça foi considerada uma criação altamente original pelos críticos sergipanos, pela mistura do lírico e do trágico, do amor e do drama (A.F., 1920). Além dos compositores estrangeiros, nomes da literatura nacional compuseram o conjunto artístico sugerido pela liga contra o analfabetismo objeto deste estudo.

A comédia “O exemplo de papai” [1921], de autoria do escritor paulista Cláudio de Souza (1876-1954)¹⁸ apresenta-se na programação artística da LSCA. Essa peça foi encenada pela primeira vez no Brasil pelo ator Alexandre Azevedo, em 5 de dezembro de 1917, no Teatro São Pedro, Rio de Janeiro. O poema “Visão de futuro”, de Paulo Gonçalves (1897-1927) é outro exemplo retirado da produção literária nacional. Acrescenta-se ao repertório cultural, ainda, o conto “Sombras da Noite”, de Clodomir Silva, bem como as contribuições dos pernambucanos.

O inspetor de teatros e teatrólogo pernambucano, Armando de Oliveira, organizou o festival de setembro de 1917 no Teatro Santa Izabel. Esse artista, benquisto da opinião pública, produziu peças que foram encenadas nos teatros do país, tais como: “A Armadilha”,

“A Bruta”, “A Mão Misteriosa”, “A Urucubada”, “Cadê Você?”, “Eu Vou lhe Dizer!”, “Está na Hora!”, “Conflagração”, “Furos e Furadas”, “O Bedegueba”, “O Cangaço”, “O Carola”, “O Corujão”, “O Dever”, “Olhe o Poste”, “O Mutuca”, “Os Duzentos”, “O Perereca”, “Os Peraltas”, “Paz e Concordia”, “Não Alisa” e “Teje Preso” (ARMANDO DE OLIVEIRA, 1923, p. 3). O evento que Armando de Oliveira preparou para a LPCA teve discurso, prêmios para os alunos presentes, música e hinos. O grande momento ficou reservado para a comédia musicada “Sem Pé nem Cabeça”, de autoria do organizador. O tema principal da comédia eram os costumes nacionais, tratados em dois atos e dois quadros, com cinquenta números de música, muitas delas da lavra do maestro Murinho Reis. As crianças Judith de Goes e Pedro de Goes representaram os “namorados” e foram muito aplaudidos. A criança Maria do Carmo França representou e cantou “A Confeiteira” (ARMANDO DE OLIVEIRA, 1923, p. 3).

Candido Duarte também organizou dois festivais, apoiado pelos alunos da Associação de Letras do Instituto Ginásial Pernambuco. Ele escreveu especialmente para os eventos da LPCA as peças “Aqui, ali e acolá” e “Verdades e sonhos”, as quais foram encenadas pela primeira vez em junho de 1917 e novembro de 1919 no Teatro Santa Izabel, Recife. As meninas Ibrahina Duarte, Maria de Lourdes Loyo Duarte, M. Dulce Maia e Nair Diniz atuaram na peça “Aqui, ali e acolá”, enquanto Maria de Lourdes Duarte desempenhou os papéis de fada, criação e civilização na peça “Verdades e sonhos”, contracenando com os garotos Alcindo Campos e Odilon Santiago (GRANDE FESTIVAL..., 13 jul. 1917, p. 5).

Por fim, Eustorgio Wanderley organizou o festival “7 de setembro”, em 1920, no Cinema Olinda. Ele tratou do tema “Licenças e Liberdades”. Na segunda parte da programação, a aluna Julia Paula Cabral cantou “Tanguinho”. A aluna Clotilde Castro recitou a poesia “Confidência”, enquanto Yaveh Franco da Cunha cantou “Francesinha”. Foi apresentado o monólogo “A medrosa”, por Clotilde Castro; a canção “Creadinhas de alto já!!”, por Dolores Moreira, Helena Moreira e Aurea Alves de Melo. Todos os hinos e canções foram acompanhados por uma orquestra regida pelo maestro Abelardo de Oliveira (NO CINEMA OLINDA, 7 set. 1921, p. 1).

A mostra literária denota tanto a diversidade do programa artístico-educacional em questão quanto à unidade facultada pelo Romantismo. O movimento artístico e filosófico do final do século dezoito perdurou na Europa por grande parte do século dezenove,

¹⁸ Para mais informações acerca de Claudio de Souza consultar: RIEGO, Cristina Barros. Do futuro e da morte do teatro brasileiro: uma viagem pelas revistas literárias e culturais do período modernista (1922-1942). 2008. 218 f. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira)-Programa de Pós-Graduação em Literatura Brasileira, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2008.

contrapondo-se ao racionalismo. Focado no nacionalismo e na consolidação dos estados nacionais, o Romantismo tratava-se de um estado de espírito, mais tarde transformado em movimento centrado no indivíduo e seus dramas, amores trágicos e ideais utópicos (GUINSBURG, 1983).

Expoente do Romantismo Francês, na perspectiva dos autores que reconheceram o prefácio do drama histórico “*Cromwell*” [1827], Victor Hugo conclamou a liberação das restrições impostas pelas tradições do classicismo, em favor de um movimento centrado no “eu lírico e pessoal”. Contraposto à racionalidade cartesiana da filosofia Iluminista e da Ciência, o Romantismo do final do século dezoito atribuiu sentido à junção da razão com o sentimento, depois de séculos de separação, para o total desenvolvimento humano. O “eu” romântico compreende a totalidade da razão e imaginação, expressa em temas como: amor, lirismo pessoal, sonho, natureza, religiosidade, exotismo, entre outros. A participação de Victor Hugo nesse movimento foi considerada decisiva para construção de uma nova estética. (MORETTO, 2003).

A tragédia de Victor Hugo inverteu a ordem dos valores humanos, segundo estudiosos da literatura; rompeu com o mundo clássico, não obstante preservar os traços do melodrama grego, na medida em que se posicionou fora da aristocracia, adentrando aquilo que se poderia chamar cultura popular. A inversão de valores revelou-se na superioridade da ação do laiaio “Ruy Blas”, por exemplo, vítima do grande senhor e da injustiça social. Para Victor Hugo, o romantismo era sinônimo de liberalismo em literatura (FACHIN, 2003).

Literatura e música românticas interagiram na proposta educacional analisada, apesar de o Romantismo se manifestar mais tardiamente na música em geral, segundo Keith Spence, uma vez que: “Os compositores geralmente considerados românticos nasceram todos depois de 1800.” (1979, p.64). Seja como for, como se dizia à época, o verso tanto compunha a poesia quanto a música; nos dois casos, mexia com as paixões e tensões humanas, por isso ganhou projeção naqueles anos do início do século vinte em reuniões sociais aracajuanas e recifenses, realizadas em dias de feriados nos teatros, cinemas e bibliotecas das capitais. O melhor da música para os apreciadores locais, assim como da literatura, estava no clássico e romântico (MARIE-DENYSE, ago./set. de 1920).

O público aracajuano encheu o Teatro Carlos Gomes para assistir um dos festivais de música da LSCA, por duas vezes, ao entardecer de 13 de maio e 21 de abril de 1920. Comidas e bebidas à mesa, um mimo preparado pelas mulheres; instrumentos no palco, transportados pelos homens com algum custo financeiro para instituição; sorriso no rosto à entrada do teatro

para recepcionar os convidados. Tudo em nome da pátria, família e educação (A FESTA DO..., 1920).

Atrás do palco, artistas amadores aguardavam o momento para entrar em cena, entre eles: Anderson Vieira, Arlindo Luz, Candoca Jorge, Carlos Andrade, Celsa Almeida, Cesartina Regis, George Schutze, Hugo Correia Paes, Jasmezia Figueiredo, José de Goes, Leonor Queiroz, Luiza Paes, Maria José de Lima, Marina Jorge, Milton Regis, Norma Reis, Roberto Azevedo e Violeta Andrade (O SEGUNDO..., 9 maio 1920). Com os amadores estavam os profissionais: cantoras Geny Barbosa, Laura Rocha, Nayá Figueiredo e Violeta Andrade; maestro Domício Fraga; pianistas Cecília Albuquerque e Clarice Andrade; soprano Adelaide Simões; tenor Almeida Cruz. O ator Romualdo Figueiredo foi responsável por montar a peças e ensaiar os artistas.

Coube a Enock Santiago cumprimentar o público naqueles dias. Na interpretação do orador, a audiência do teatro estava repleta de benfeitores da pátria, reunidos com o intuito de fazer jus às glórias do passado, de “21 de Abril de 1792”, “7 de Setembro de 1822”, “13 de Maio de 1888” e “15 de Novembro de 1889”. Os homens e mulheres presentes davam um passo à frente na história ao contribuírem com a libertação das camadas populares que viriam a luz do saber adentrar os recintos das fábricas e oficinas:

E nós precisamos fazer uma propaganda igual á que fez a Independência, á que fez o ventre livre e á que fez a Republica; porque do resultado do que fizemos agora estão dependendo todas as nobres conquistas do passado, na formação da nacionalidade brasileira.

A questão do ensino popular resume a importância máxima.

Concretizam-se nella todas as faltas, todos os males nacionaes. (ENOCH SANTIAGO, 1920, p. 5, grifos do autor)

Alcibiades Paes fez coro às palavras de Santiago. Dirigiu-se a plateia do sarau com esta pergunta: como está o Brasil em termos de instrução popular, comparado aos países da Liga das Nações? O Brasil é uma "Analfabetolândia", ele respondeu.

E' preciso, pois, que a pesadissima, a quási sôbre-humana tarefa do trancamento não seja confiada exclusivamente aos poderes públicos. Os govêrnos hão de fazer o que estiver nas suas possibilidades para extirpar o cancro do analfabetismo. Mas, não pode bastar a sua acção, que é mal imenso. Precisamos todos colaborar nesta obra, que é gigantesca, mas de salvação. (PAES, 1920, p. 4).

Aplausos para os oradores ao final dos discursos e mais aplausos para a jovem Candoca Jorge que subia ao palco. Depois, o silêncio. Ela estava cantando a ópera “*Tre giorni son qui Nina*”, do italiano Giovanni Battista Pergolesi (1710-1736). A ópera romântica italiana é uma canção barroca que transmite tristeza, mas gera esperanças. A letra trata de

Nina, uma mulher acamada há dias, que o narrador pede para despertar. A aria suscita controvérsias em relação à autoria porque idêntica composição consta na ópera “*Li tre cicisbei ridicoli*” [1749], de Vincenzo Legrenzio Ciampi (1719-1762). Pelo menos três possibilidades são atribuídas à composição: Riennan-Eisntein, Vicenzo Ciampi e Pergalosi (WALKER, 1949). No palco do Cinema Rio Branco, Aracaju, Candoca Jorge terminou a apresentação. Novos aplausos e silêncios. Um artista local deu sequência à programação com a execução de uma cavatina do compositor alemão Joachim Raff (1822-1882). Arlindo Luz encerrou a primeira parte artística com um poema, dando início a parte literária do espetáculo.

Os festivais artísticos indicaram a presença entre nós do Romantismo na música, que ocupou lugar central no processo de transmissão da sensibilidade artística almejada pelas ligas pernambucana e sergipana contra o analfabetismo, com compositores mundialmente conhecidos: os alemães Jakob Ludwig Felix Mendelssohn Bartholdy (1809-1847) e Ludwig van Beethoven (1770-1827); o francês Jules Émile Frédéric Massenet (1842-1912); o polonês Frédéric François Chopin (1810-1849), bem como os italianos Ruggero Leoncavallo (1857-1919) e Giovanni Battista Pergolesi (1710-1736). A lista incluiu, ainda, o norueguês Christian August Sinding e o austríaco, Franz Peter Schubert (1797-1828) (O FESTIVAL..., 23 abr. 1920; A FESTA..., 12 maio 1920; O ESPETÁCULO..., 15 maio 1920; FESTIVAL..., 10 de out. 1923).

Beethoven tanto foi o primeiro romântico quanto o último clássico (LACERDA, 1929; CAVINI, 2010). Constatou na programação aracajuana “*Clair de Lune*” [1801] ou “Sonata n. 14” para piano (O ESPETÁCULO..., 15 maio 1920). A história dessa obra registra que foi dedicada à aluna preferida do compositor, Condessa Giulietta Guicciardi (1784-1856), por quem se acredita ter o artista enamorado. Giulietta casou-se em 1803 com o conde Wenzel Robert Gallenberg (1783-1839), um compositor de balé. Já a “Sonata ao Luar” eternizou-se. O músico alemão Ludwig Rellstab (1799-1860) batizou a música com esse nome em referência aos reflexos da lua nas águas do lago Lucerna na Suíça. “*Clair de Lune*” foi:

[...] o melhor que ficou deste amor que para o artista não foi uma paixão efêmera: é uma obra de literatura para piano, da lírica, de sempre, pelo seu adágio de uma sensibilidade recolhida um preito tumultuoso e entre estes dois andamentos, como uma flor entre dois abismos, na frase de Liszt, um *allegretto* quase despreocupado... a deixar antever uma felicidade sonhada... (LACERDA, 1929, p. 48).

A “Sonata ao Luar” foi produzida em um dos piores momentos do gênio. Paradoxalmente, em um dos instantes de fé, quando a dor recalcada, causada pela “sombra”

da total surdez, bem como por decepções e constantes desenganos, transformou-se em composições “arrebataadoras”. (Ibid, p. 48-49).

Segundo historiadores da música sinfônica do século dezenove, de Beethoven teria evoluído a música programática de Mendelssohn. Esse compositor também foi indicado na programação estudada, por “*Sur Les Ailes du Rêve*”. Essa obra integra as “*Canções sem Palavras*” (1829-1845), pequena peça melodiosa e sentimental cujo título em alemão “*Auf Flugeln des Gesanges*” significa “Nas asas do canto”. A versão para piano foi apresentada pela primeira vez no ambiente familiar do compositor, juntamente com a irmã pianista, Fanny Mendelssohn (GROUT, 2007). Mas está longe de ser conhecida como “Sonho de uma Noite de Verão” (1826-1842), composta entre os anos de 1826 e 1842, quando Mendelssohn tinha apenas dezesseis anos. Então, ele transpôs para a música a dança dos duendes e fadas, a vivacidade e ritmo dos movimentos da peça de teatro homônima, escrita em 1590, pelo dramaturgo inglês William Shakespeare (1564-1616). O compositor valeu-se da instrumentação e dos efeitos orquestrais para caracterizar cada um dos grupos de personagens: das fadas, dos nobres amantes e do povo, interligados na comédia shakespeariana. Na música de cena aparece a “Marcha Nupcial” tão amplamente conhecida na atualidade.

O caráter romântico da obra de Mendelssohn destaca-se pelos elementos extramusicais que lhe inspiram: geografia, história e literatura; além disso, as emoções e demais linguagens artísticas aparecem na obra musical desse compositor (CAVINI, 2010). Nesses aspectos observam-se as características do romantismo, especialmente a exaltação da natureza, da pátria, o retorno ao passado e a criação de heróis. Isso pode ser entendido como marcas do nacionalismo do século dezenove, envolto na tradição comum moderna. Porém, Mendelssohn destaca-se, ainda, por divulgar a obra de Franz Schubert, morto aos trinta e um anos, vítima da febre tifo.

Schubert aparece na lista de composições citadas nas fontes deste trabalho por “*Adieu*” [1824], “a última saudação do amor”. Franz Schubert é menos conhecido por essa obra que pela “Ave-Maria” que integra o ciclo de canções “Terceira Música de Ellen”. A “Ave-Maria” em questão difere da versão católica da canção em latim, transcrita do Evangelho de Lucas. A melodia da “Ave-Maria” [1825] de Schubert baseia-se no poema épico do romancista escocês Walter Scott (1771-1832) “A Dama do Lago” [1810] (SALAS VIU, 1959).

“A Dama do Lago” [1810] notabilizou Walter Scott (1771-1832) como fundador do romance histórico (BOTOSO, 2010). A obra teve singular repercussão no renascimento do nacionalismo escocês. O escritor narra as disputas entre clãs escoceses, simpatizantes e

adversários do Rei Jaime V da Escócia (1512-1542), da região de *Trossachs*, no século dezesseis. A heroína Ellen Douglas é membro de um clã rival do Rei; ela foge para uma caverna com o pai, James Douglas. Entre as disputas de três pretendentes ao amor da moça, tensões e reconciliações dos clãs, a heroína pede socorro a Virgem-Maria, por meio de um “Hino à Virgem” (WALTER SCOTT, 2011; 1842).

Outro escritor a inspirar os compositores selecionados para o projeto educacional das associações pesquisadas foi Gustave Flaubert (1821-1880). Ele é referência na composição de Jules Massenet, nome destacado na história da ópera, que aparece nas fontes deste trabalho pela ode “Salomé”. Essa ode é parte da ópera “*Hérodiade*” [1881], baseada na novela “*Hérodias*” [1870] de Flaubert. Apesar de não ser a primeira referência literária ao “mito de Salomé”, a composição de Jules Massenet é original porque modifica a versão bíblica e a própria versão de Gustave Flaubert. A “*Herodiade*” de Jules Massenet é, também, muito diferente da versão do músico Richard Strauss (1864-1949), baseada no texto do escritor Oscar Wilde (1854-1900), mas de igual modo perturbou as autoridades eclesiásticas da época pelas contradições que representa em relação aos ensinamentos católicos.

Diferentemente de ser uma ópera sangrenta, a ópera de Jules Massenet descreve a trágica morte de João Batista, com as modificações introduzidas pelos libretistas nos eventos importantes da trama, mas também das personagens. Apresenta uma inocente e sensual Salomé, apaixonada por um João Batista que a tinha rejeitado, mas terminou preso por heresia. A vilã da trama, Herodias, odeia João Batista porque ele denunciou o casamento incestuoso dela com Herodes Antipas, rei dos hebreus da Galileia e seu tio. A rainha deseja vingança, mas o rei hesita, até quando ele descobre o amor da dançarina pelo profeta. Enciumado, porque apaixonado por Salomé, Herodes autoriza a execução do profeta, enquanto celebra o próprio aniversário em companhia de autoridades e dançarinas. Salomé visita João Batista na prisão; ele cede ao amor da dançarina. Em seguida, Salomé descobre que a esposa do tetrarca é sua mãe e se mata por amor a João e ódio a Herodias (CLAEYS, 2016). A ópera “*Hérodiade*” não consagrou Jules Massenet. O compositor é mais conhecido por obras como “*Werther*” (1892) e “*Thaïs*” (1894), “*Querubin*” (1905) e “*Don Quixote*” (1910). Ele ficou conhecido pelo caráter eclético de suas óperas, caracterizadas por “melodias delicadas, sensuais, cativantes e muitas vezes sentimentais” (GROUT, 2007, p.682).

A lista de compositores e composições acima referida mostra que a Pedagogia da Luz propagou o Romantismo. Na programação artístico-educacional das instituições pesquisadas constam nomes da literatura e da música representativos da forma livre dos formalismos estruturais clássicos. Os artistas escolhidos tornaram-se conhecidos mundialmente por

exprimirem sentimentos, bem como por denunciarem a realidade do momento. A excepcionalidade da arte produzida por eles exigiu explicações, que passaram a ser buscadas na vida cotidiana de escritores e compositores musicais. A vida trouxe à tona os dissabores da existência que inspiraram a arte. Pobreza, humilhação, desilusão, doença e infelicidade deram o tom das composições. Do contexto provieram outros elementos para a arte, tais como as melodias populares e seus temas, também.

O Romantismo fez crescer o gosto pelos cenários naturais pitorescos e selvagens. O gótico tornou-se belo, expresso na arquitetura das catedrais medievais, irregular, complexa e distante. Os salões tornaram-se espaços de execução de peças curtas, tais como foram produzidas por Chopin e Robert Schumann (1810-1856). O *lied* tornou-se popular como canção de câmara alemã, tendo alcançado o auge com Schubert. Os teatros, por sua vez, tornaram-se espaços de execução de concertos orquestrais, com obras produzidas por artistas como Mendelssohn (CAVINI, 2010).

O nacional ganhou forma no programa musical das ligas pernambucana e sergipana contra o analfabetismo pela via do Romantismo Brasileiro. Brasília Itiberê e Carlos Gomes (1843-1914) são exemplos retirados da música. Autor da rapsódia “A Sertaneja” [1869], Itiberê adequou temas folclóricos à música erudita nessa obra. Ele retomou aspectos trabalhados na composição “Balaio, meu balaio”, tema comum nas diferentes regiões do país e combinou elementos rítmicos e intervalares, transformados com procedimentos composicionais, apesar da simplicidade inerente à música ligeira. Estudiosos da música concluem que “A Sertaneja”, por compor-se de influências musicais variadas, nacionais e estrangeiras, tornou Itiberê fundador do nacionalismo musical no país e criador da música ligeira, porque revelou o viés político de sua ação artística em prol do livre desenvolvimento da cultura brasileira:

Estilística e indiretamente, *A Sertaneja* acaba fazendo referência a dois outros nacionalistas: o húngaro Franz Liszt e o polonês Frédéric Chopin, embora não pela exotividade de um viés melódico, rítmico ou harmônico, mas sim pelo caráter rapsódico, pela concepção sonora e pela escrita idiomática do piano romântico da segunda metade do século XIX. (BORÉM; MAROCHI JÚNIOR, 2008, p. 16-17).

“O Guarani”, por sua vez, foi adaptado do romance homônimo escrito por José de Alencar (1829-1877). O romance narra a luta dos colonizadores portugueses, dos aventureiros espanhóis e dos índios aimorés, ocorrida no século dezessete, às margens do Rio Paquequer, um afluente do Rio Paraíba. “Ceci”, um bravo índio, é a personagem principal (ALENCAR, 1996). Em meio à geração de intelectuais românticos brasileiros (1850-1860), Carlos Gomes

compôs a ópera, influenciado pelo formato da ópera francesa e pelo contexto do indianismo nacionalista romântico. Apesar de o individualismo caracterizar o momento, preocupações coletivas relacionadas aos movimentos de unificação desenvolveram-se. A valorização do patriotismo se fazia sentir pela recepção aos temas das origens, natureza e índio, elementos fundamentais na formação da nacionalidade brasileira, por exemplo. A ópera e o compositor integraram o repertório cultural de uma época em que a arte tornou-se expressão do nível de civilização e progresso nacional (SILVA, 2011). Os escritores e compositores românticos em geral contribuíram com a constituição da cultura nacional brasileira (CITELLI, 2007).

Do Romantismo provieram elementos culturais necessários à configuração do associativismo pedagógico, a exemplo da crítica dirigida aos padrões considerados negativos da falta de educação. Em meio aos contrastantes “brasis” existentes, um deles marcado pela parcimoniosa instrução da população, a contribuição dos artistas tornou-se notável na mudança de mentalidade operada a partir dos temas educacionais. Eles ajudaram a pensar o Brasil da solidariedade necessária à instalação de sociedades livres.

Neste trabalho, a inclusão da programação artística acrescenta à tese do associativismo pedagógico clareza quanto aos fundamentos. Além do caráter científico, a Pedagogia da Luz possuiu uma dimensão política, observada no nacionalismo expresso na programação artística. Contudo, o sentimento de pertencimento correspondente ao ideário nacionalista serviu para desenvolver formas alternativas de organização social. As associações pedagógicas são fruto desse sentimento coletivo, que Alexis de Tocqueville chamou “interesse bem entendido” (TOCQUEVILLE, 1987, p. 400), baseado na solidariedade consciente.

Por um lado, o nacionalismo liberal verificado merece ponderação, em função dos rumos históricos seguidos no último século de autoritarismos e extremismos construídos em nome das nações. Por outro, o nacionalismo, tal qual se apresenta nas fontes desta pesquisa, diz respeito a modos diferentes de pensar e viver a cultura local, bem como uma tentativa planejada de criar um Brasil, culto e moral, um país mais democrático. Como revelia ao patriarcalismo preponderante, por exemplo, o modo de vestir e se comportar das mulheres da época transcendiam ao costumeiro e insinuavam modos de pensar e fazer a educação.

3.3.2 Moda: sugestões pedagógicas para educação do corpo

Da literatura e da música vieram elementos para orientação do comportamento feminino e masculino na proposta pedagógica analisada. Expressão humana relacionada ao corpo, mas também à mente, a moda no início do século vinte era ditada por autores e comentadores de romances, que julgavam as pessoas pela aparência e davam conselhos voltados para o comportamento considerado acertado. Baseadas no exemplo, especialmente as sócias sergipanas assumiram um perfil de professoras no quesito comportamento porque essa era uma matéria que demandava instrução.

Em matéria de educação corporal, algumas sócias destacavam-se pelo conhecimento, classe e simplicidade ou capacidade demonstradas de mobilização. Candoca Jorge projetou-se como mulher moderna em Sergipe. Cantora, ela cuidava da aparência tanto quanto das questões sociais do país, especialmente da participação da mulher na política. Defensora do voto feminino, Candoca Jorge foi apresentada como exemplo de participação na luta pela liberdade. Nada melhor lhe expressava que as lições de Madame Selda Potocka.

Lerice de Castro Garzoni Arena (2012) apresentou Madame Selda Potocka como exemplo feminino nacional. A escritora polonesa teria feito mais pela mulher brasileira que aconselhá-la acerca dos cuidados com a pele, cabelos e vida íntima. Em meio às dicas para ter seios firmes, cutis livre de rugas e pelos, o “Instituto de Madame Selda Potocka”, do Rio de Janeiro, distribuiu lições de comportamento. Ao comércio de preparados, cremes, loções, pó de arroz, tônicos, sabonetes, xampu etc., aliou-se a propaganda da felicidade feminina, a ser obtida por meio do embelezamento, do cultivo do pensamento e sentimento.

De fato, além do prestígio adquirido no âmbito da saúde, Madame Selda Potocka ocupou lugar privilegiado no campo literário. Ao desembarcar no Brasil em 1914 trouxe no currículo nada menos que a tradução para o português das obras do polonês Henrik Sienkiewicz, prêmio Nobel de literatura em 1905. Era sócia do “Instituto de Coimbra” de pesquisa e autora da coleção “Biblioteca da Mulher”. Isso lhe valeu o reconhecimento como mulher dotada de sentimentos artísticos e capacidades literárias. Por isso tornou-se exemplo de conciliação da vida privada e pública. Acima de tudo, para ela, estava o estímulo à participação das mulheres na vida social, quando recomendava frequência aos clubes de senhores e sugeria ampliação dos campos de trabalho para as mulheres. Pessoalmente, vivia o mundo da ciência, da família e das experiências profissionais. (ARENA, 2012).

Exemplos de mulher foram construídos localmente. “Anna Selmi Dei” era a imigrante. Branca, de lábios vermelhos e antecedentes históricos italianos, eleita o modelo de cultura europeia a ser cultivada. Os lábios lembraram o vinho “De Lucca”; os olhos os pombos de

Veneza, o gênio poético, a grandeza de Dante Alighieri (1265-1321). Tudo isso somado ao gosto pelo tricô davam tom a elegância feminina. O tricô aparece na Odisseia de Homero, na forma do mito de Penélope, mulher de Ulisses, que para manter-se fiel ao marido tece um sudário durante o dia e o desfaz a noite, somente para justificar a recusa dos pretendentes a casamento depois que Ulisses parte para Guerra de Troia. Afinal, a ideia de Penelope funciona, pois o marido retorna. Não obstante as várias versões sofridas pelo mito, diferentes culturas o endossam como “eterno retorno” (DUMITH, 2012). O tricô remete a história da roupa e suas razões geográficas, econômicas e sociais. Aprender a vestir-se era essencial; ainda mais, porque se tratava de uma arte das mais caprichosas de todos os tempos. O traje tinha muito a dizer da conduta da pessoa que usava:

Borbolêta louca, ella é no século XX o que foi no século XVII: triumphadora impenitente de grandes e pequenos, poetas e burgueses, ricos e pobres, a todos impondo a graça de suas descobertas, ou a sandice das suas invenções. O predomínio da moda é sempre o mesmo em qualquer parte. Homens e mulheres são escravos submissos dessa deusa caprichosa da elegância e, por vezes, também... do ridículo. (MARIE-DENYSE, out./nov. de 1920e, p. 2).

No quesito vestimenta, a moda era vista como um acontecimento irracional, uma vontade de razão aparente na visão dos sócios. Prova disso era a moda excêntrica das “melindrosas” e dos “almofadinhas” (MARIE-DENYSE, out./nov. 1920, p. 2). Consta nas fontes a crítica àquela imitação francesa do século dezoito, precisamente do período do Diretório (1795-1799), quando as *mervelleuses* e os *incroyables* compuseram tendência. A referência à França remete ao prazer e entretenimento instalados depois da morte de Robespierre, (1758-1794) quando o alívio ocasionado pelo fim do Terror gerou reação à tristeza anterior, com repercussão no vestuário. Os jovens inauguraram uma fase de elegância particular. Homens usavam longos cabelos, brincos e óculos. Vestiam jaquetas curtas, com colarinhos levantados, mangas compridas e longas calças, chapéus com abas largas. Mulheres usavam túnicas e sandálias de tiras trançadas até os joelhos, no estilo greco-romano. E escandalizavam com vestidos de linho, ou de gases transparentes, bem justos. Perucas coloridas e cachos curtos viraram símbolos da moda de homens e mulheres banhados em fragrâncias de almíscar, fato que lhes rendeu o atributo de “*muscandis*” ou “inacreditável” (masculino) e “maravilhoso” (feminino). A indumentária caracterizava um comportamento político da juventude que adotava uma forma mais simples de se vestir, mais popular e coerente com a democracia. Ia além do fato de ser uma simples moda extravagante, pois simbolizava novos tempos (GONZÁLEZ, 2012; MUSÉE..., 2005).

No Brasil, as melindrosas e os almofadinhas constituíram-se expressões sociais e culturais de uma época marcada pela euforia do pós-guerra europeu. Os jovens do mundo inteiro foram afetados pelo espírito de emancipação do momento. Eles se vestiram de modo diferente e desafiaram as convenções. A melindrosa brasileira tornou-se uma “figura desvirtuante”. Com cabelos curtos, maquiagem forte, saias na altura dos joelhos e sapatilhas nos pés, ela fumava, dirigia e dançava os ritmos mais quentes da época. Frequentava confeitarias, desacompanhada da família, ou seja, fugia dos padrões sociais femininos de então. Ela enfrentava as convenções estabelecidas entre os diferentes sexos e buscava o estabelecimento de novas relações sociais de gênero. “Almofadinha” era a versão masculina daquele movimento que envolvia as melindrosas. Vestido de terno engomado, os homens adotavam um comportamento moderno e enfrentava, também, as convenções masculinas, quando dançava os mais diversos estilos, por exemplo (NASCIMENTO e MELO, 2014, p. 16).

Moderação era recomendada, porque nem mesmo o pós-guerra parecia justificar o ridículo da moda antinatural. Pelo contrário, a história das guerras tinha exemplos de modificações sensatas na moda, sem afetação da beleza contida. As pessoas precisavam se dedicar aos cuidados do corpo, especialmente as mulheres, porque sempre se submeteram mais à escravidão da moda. Parecia justo o motivo que levou o escritor português Camilo Castelo Branco (1825-1890) a afirmar que: “O agente principal do espírito de uma mulher é a modista”. Isso porque mulheres elegantes deviam se vestir com simplicidade e fugir das criações extravagantes (MARIE-DENYSE, out./nov. de 1920, p. 2).

A referência à moda feminina é do romance “O que fazem mulheres” [1858]. Ludovina, personagem principal, orientada pela mãe deixa o namorado Ricardo de Sá, por quem é apaixonada, para casar-se com João José Dias. O sujeito é “gordo e feio”, mas fez fortuna no Brasil. A mãe explica o motivo do casamento arranjado: livrar a filha de uma experiência penosa. Experiência penosa era passear em traje de chita, com um marido pobre, enquanto as ricas passavam vestidas de seda, de braços dados com velhos maridos. Adultério, brigas e estratégias de sobrevivência constituem o enredo (CASTELO BRANCO, 2009, p. 12).

Na cena protagonizada por Ludovina e D. Angélica no romance, o vestido de chita está para a simplicidade e honestidade, assim como o vestido de seda está para a vaidade e luxúria. Há algo mais nessa associação. O simples está para o belo e correto, assim como o luxo está para o feio e errado. O simples é avesso da moda, apesar de a moda ter sido

considerada um fenómeno social de difícil definição, pela amplitude e diversidade de opiniões. Somente a partir da segunda metade do século vinte, a moda tornou-se um fenómeno difícil de definir pela amplitude do sentido e diversidade de teorias a respeito, mas antes disso, era concebida como o comportamento adequado a ser seguido (BALDINI, 2006).

A professora sergipana Leonor Telles de Menezes (1890-1976) foi outra personagem apontada nas fontes como exemplo de comportamento. Vestia-se de acordo com a moda francesa, segundo consta. Salto Luiz XIV e muita maquiagem, principalmente, pó de arroz na face já enfeitada com um par de olhos castanhos. Diferentemente da austera professora observada por Nivalda Menezes Santos (2006), Leonor Telles de Menezes completava o conjunto de elegância com alegria, na versão escrita por uma certa “M.ELLE X”, para quem a sócia da LSCA era uma mulher moderna que gostava de tênis e *Fox Trot* (M.ELLE X, 1923; FESTIVAL PRÓ..., 1923).

A referência ao *Fox Trot* chama atenção para os efeitos da música nas regras de comportamento. De origem norte-americana, o *Fox Trot* traduz uma época, o mundo de pequenas felicidades descrito por Francis Fitzgerald (1896-1940), segundo Rodrigo Silva (2000). A dança baseia-se em movimentos cadenciados, longos e contínuos, executados no sentido anti-horário. Ao som do *Jazz*, a dança assemelha-se a valsa, transmite elegância e sofisticação (RUIZ, 2018). O *Fox Trot* foi uma dança difundida durante a Primeira Guerra Mundial, quando o tango e a valsa perderam popularidade para esse ritmo, em função da pouca complexidade e grande informalidade dos passos. Assim como a moda, a dança é comportamento, segundo a antropóloga Judith Lynne Hanna (1979). É linguagem gestual do Ocidente e do Oriente. O principal instrumento da dança é o corpo. Mas o corpo é uma dimensão atrelada ao intelecto e a emoção, conforme se pode notar nas sequências voluntárias do dançarino que segue um ritmo determinado pela cultura.

O corpo se movimentava de muitos modos. O exemplo de “Mariah Sobral” sugeria o balé clássico. Mais que a indumentária de seda e joias raras, tons vibrantes de violeta, essa mulher se destacava pelos valores que cultivava. A imagem de Mariah Sobral lembrava a aristocracia, mas o seu temperamento inspirava fidelidade e caridade, ou melhor, sensibilidade artística. Pintora, ela apreciava “*La Bayedera*” [1877]. O balé da história da dançarina do templo (*Bayadère*), de nome *Nkyia*, com um guerreiro, *Solor*. Ele quebra a jura de amor que fizera a bailarina e se casa com a princesa *Garnzatti*, por ordem do Rajá. *Nkyia* e *Solor* morrem e se reencontram no mundo espiritual. A história envolve vingança, profecias e

morte. O balé “*La Bayedera*” reúne o amor e a tragédia tão valorizados como ferramenta de formação humana no contexto da pedagogia analisada (LISBOA, 2013).

A estreia daquele bailado aconteceu no Teatro Mariinsky de São Petersburgo, Rússia, com música do compositor Ludwig Minkus (1861-1917), coreografias de Marius Petipa (1818-1910), libreto de Marius Petipa e Sergei Khudenov (LISBOA, 2013). Para Robert Ignatius Letellier (2008), a capacidade do músico de reagir com igual discernimento e eficácia aos lados claro e escuro da condição humana toca na própria nascente, na natureza universal e no apelo do drama. “*La Bayadère*” é uma tragédia focada nas tristezas do amor, na paixão e traição, traição e morte, binômios que juntos apresentam uma simetria estranhamente satisfatória. Os cenários e a varredura compulsiva da música que os traz à vida representam uma contribuição extraordinária para o teatro dançado, e uma oferta valiosa para as musas do drama e da dança.

“Luiza Paes” era o drama em pessoa na descrição que o passado legou ao futuro. Bastante calorosa, porém frágil e tranquila, tinha voz arrastada e olhos tristes que piscavam sem cessar, os quais lhe valeram a comparação com uma máquina *Remington*. Um romance histórico remete à invenção da máquina de escrever ao italiano Pellegrino Turri (1765-1828): “A condensa cega e a máquina de escrever”, da escritora norte-americana Carey Wallace (2011). Há controvérsias em torno do invento. De acordo com Raul Sidnei Wazlawick (2016), a existência de uma patente britânica foi concedida pela rainha Ana Stuart (1665-1714) ao inventor inglês Henry Mill (1683-1771) em 1714. Isso mostraria que Henry Mill teria criado um método de impressão das letras do alfabeto em sequência, mas nenhum instrumento ou projeto comprovou tal invento. Se considerada essa possibilidade, deve-se aceitar que Pellegrino Turri inovou com a criação de um teclado em 1808. Já o pesquisador Miguel Sanches Neto (2012) incluiu outro nome na lista de inventores da máquina de escrever: Francisco João de Azevedo (1827-1888). Para o autor, o padre paraibano construiu a versão brasileira da máquina de escrever em madeira em 1865, com ajuda de um canivete e algumas lixas. O padre-inventor sofreu as dificuldades impostas pelas circunstâncias de um meio social mais afeito à fabricação de máquinas úteis ao mundo do trabalho que a escrita.

A alusão à máquina de escrever aponta em uma direção diferenciada do movimento do corpo que vinha sendo apresentada no âmbito da dança. A máquina de escrever é um marco na história da escrita e do trabalho feminino. Esse instrumento sinaliza novos sentidos já nos anos de 1910 para as ocupações da mulher. Produto da industrialização, o objeto suscitava a possibilidade de identificação das atividades literárias com as capacidades femininas. Para o novo século, a mulher brasileira tinha sensibilidade e inteligência artísticas, mas não criava

devido aos preconceitos e falta de uma educação mais completa. Padrões moralistas e restrições educacionais faziam com que moças ainda aprendessem a se comunicar, minimamente, para comprar pratos, arrumar a casa, ler e escrever os próprios contos infantis. As exceções começaram a surgir, com a publicação de livros como "Em Pleno Sonho" da poetiza Maria Eugênia Celso. A crítica positiva de Tristão de Atayde, em "O Jornal", do Rio de Janeiro, comprovava a mudança na forma de pensar a respeito das mulheres (MARIE-DENYSE, ago./set. de 1920).

Os exemplos apresentados, integrados a programação pedagógica associativista, mostram as tentativas de instrução da sociedade acerca dos novos papéis femininos em voga e, por conseguinte, dos papéis masculinos. A mulher ideal, tal qual se apresentou nas sugestões pedagógicas observadas, ainda estava presa às funções domésticas e maternas, mas o perfil traçado como modelo já denunciava mudanças. A mulher moderna era tanto instruída quanto elegante e dinâmica. Era capaz de cuidar de si, seja do ponto de vista intelectual, emocional ou físico. Ela deveria se preocupar com a aparência e saúde do corpo tanto quanto com a instrução, ter compromissos sociais, opinião política e atividades profissionais. Para essa mulher se dirigia a Pedagogia da Luz.

Havia chegado a hora de formar mães e professoras, pessoas comprometidas com os problemas nacionais. Elas unir-se-iam aos sócios nas atividades pedagógicas. Os quadros sociais aumentariam com a presença feminina. Era preciso humanizar a pedagogia, acrescentando à racionalidade educacional os ideais românticos, juntando razão e emoção na mesma programação didática. Compaixão, dignidade, dor, injustiça social e redenção pelo amor, entre outros temas difundidos, aludem à formação feminina especialmente.

A educação feminina adentra o conjunto de ideias desenvolvidas no âmbito das ligas pernambucana e sergipana contra o analfabetismo, concebido como Pedagogia da Luz; aproxima-se das modernas teorias educacionais europeias e norte-americanas, expressas em compêndios que circularam no país, nas primeiras décadas do século vinte. Entretanto, a moderna pedagogia sugere mais que sentidos políticos e técnicos específicos para o fenômeno educacional. Sugere uma cultura, um modo de viver típico do mundo letrado. A Pedagogia da Luz é uma cultura humanista. Luz é sinônimo de conhecimento e consciência modernas, ou seja, de teoria coadunada à experiência. Nisto consiste a metáfora da luz na educação: ser referencial para civilização brasileira. Quais os formatos assumidos pela teoria da luz na prática social pernambucana e sergipana? O capítulo quatro responde essa questão ao destacar a cultura escolar. Embora o ensino primário público oficial tivesse prioridade nos discursos que colocaram o analfabetismo no centro das atenções, práticas informais de educação

desenvolveram-se paralelamente à luta pela estatização da escola. Espero tornar mais evidente o caráter social da Pedagogia da Luz ao tratar desse último ponto, quando centrar a atenção nas formas oficiais e não oficiais de educação adotadas em Pernambuco e Sergipe.

4 PRO *LUCE*! A ESCOLA ELEMENTAR COMO FORMA DE EDUCAÇÃO SOCIAL

Não vês creança! aquella casa antiga,
Que alli demora á beira desta estrada,
D'onde se vae em jovial cantiga,
Um grupo alegre de rapaziada?

Não vês? pois ali fica a estimada
Escola ideal que nos abriga,
Que nos educa e da instrucção amada,
Nos enche de uma luz amiga.
(CRISTIANO FLÁVIO, 1920, p. 6)

Nos versos acima, a escola é um lugar de luz. Na proposta pedagógica das ligas pernambucana e sergipana contra o analfabetismo, a luz é uma metáfora explicativa do lugar para o qual convergem e divergem saberes, quer dizer, a forma concreta da educação social no plano discursivo. Neste quarto e último capítulo, a escola aparece na intersecção com os pontos analisados no terceiro capítulo do trabalho; é uma solução a mais para o segundo problema da pesquisa, ou seja, para negação do caráter técnico da educação brasileira do início do século vinte, segundo orientação do “entusiasmo pela educação”. Na escola verificam-se os ideais e a prática pedagógicos constituídos na relação entre fins, meios e formas educacionais. A teoria geral e específica da Pedagogia da Luz é revelada na didática das associações.

A escola elementar tornou-se forma de educação social por excelência no caso estudado. Todavia, escola elementar significava mais que o simples espaço onde se realiza uma educação rudimentar, pois dizia respeito às ações planejadas, baseadas na junção da instrução com a educação. A instrução educativa, como base metodológica principal da escolarização, orientou as ações educacionais formais e informais das ligas pernambucana e sergipana contra o analfabetismo no tocante aos espaços e tempos, conteúdos, métodos e materiais de ensino, bem como as funções do magistério público e as formas de acompanhamento e avaliação dos resultados escolares. O método configurou a cultura escolar moderna propagada; cultura escolar no sentido atribuído por Dominique Julia (2001).

Fora dos limites espaciais e temporais das instituições concebidas como escola estritamente, a cultura escolar expandiu-se em diferentes ambientes urbanos. Cinemas, teatros e ruas serviram aos propósitos educacionais de transmissão da cultura. Em tais lugares

realizaram-se festivais cívico-escolares, comícios e preleções públicas, mostras de um fazer pedagógico extra sala de aula, integrado à modernidade da cidade.

A cultura urbana foi referência para cultura escolar e vice-versa. Similar à irradiação da energia elétrica nas cidades daquele início de século, cada escola inaugurada foi um ponto de luz aceso nas zonas populares mais distantes do centro das capitais, literalmente. Em alguns lugares tornou-se único ponto iluminado em noites escuras, foco de alegria para os moradores e de esperança para quem almejava vir afastar-se para sempre as sombras. De fato, o século vinte nasceu iluminado no Rio de Janeiro e São Paulo (ROIZENBLATT, 2009, p. 24) e seguiu radiante para o interior do país à medida que os lampiões se apagavam e as lâmpadas das ruas e escolas acendiam.

As usinas elétricas propulsoras do capitalismo estrangeiro seguiram o ritmo do progresso e, orientadas pelos cursos das águas, desembocaram no “Norte do Brasil”. É de 1913 o funcionamento da usina hidrelétrica de “Angiquinho”, construída por Delmiro Gouveia, que movimentou as máquinas da fábrica de linhas da Pedra e se tornou um marco na história da geração de energia no Nordeste. É de Delmiro Gouveia um dos primeiros pontos iluminados de Recife: o “Mercado do Derby” (MAYNARD, 2008, p. 21). Tais pontos marcaram o iluminar da capital pernambucana até a Empresa “Pernambuco *Tramways*” movimentar a cidade, fazendo-a brilhar debaixo das lâmpadas incandescentes das vias públicas e residências (SETEE, 2018), bem como andar nos trilhos do transporte coletivo elétrico. A educação devia seguir a direção dos raios luminosos e dos trilhos abertos porque ambos levavam aos lugares habitados pela ignorância, onde a energia do saber deveria se lançar e causar efeitos similares à iluminação pública na mente das pessoas.

4.1 CAMINHOS QUE LEVARAM À ESCOLA PROPRIAMENTE DITA

E’ para que tenhamos escolas: escolas em toda parte; escolas em todos os cantos da cidade; escolas para àquelles que pelas proprias occupações não nas podem frequentar senão à noite; escolas para os empregados de serviço domestico; escolas para operarios; escolas para quem quer seja analphabeto. (SANTIAGO, 1920, p. 6).

Já era noite quando Guilherme Bonifácio da Silva (1875-?), dono da firma J. Guilherme & Cia e presidente do Comitê Contra o Analfabetismo do Arruda, encerrou a sessão de posse da diretoria feminina daquele núcleo pernambucano. Então, propôs aos presentes recepcionarem o General Joaquim Ignacio na passagem pela velha Estação da Encruzilhada. Era 16 de novembro de 1919 e Joaquim Ignacio retornava a Recife depois de alguns dias de acampamento na Floresta dos Leões, atual Carpina, Zona da Mata, Norte de Pernambuco, a 51,2 Km da capital. O trem parou na Estação da Encruzilhada e uma jovem saudou com flores o Comandante da 6ª Região Militar do Exército. Chamava-se Maria Digna de Albuquerque Silva, filha de Samuel Vieira, um dos homens reunidos momentos antes no Comitê do Arruda. Juntos, Presidente de Honra e Tribuno Popular da LPCA, eles seguiram com Guilherme Bonifácio da Silva e Pedro Joaquim de Sant'Anna até o fim dos trilhos da Estrada de Ferro de Limoeiro, onde se achava a Estação de Brum.

A Estrada de Ferro de Limoeiro era uma das principais linhas da malha ferroviária do estado, aberta pela Companhia Inglesa “*Great Western of Brazil Railway Company Limited*”. A ferrovia ficou conhecida como “Linha Norte” ao atingir o município de Nova Cruz, no Rio Grande do Norte, quando passou a ser administrada pela Rede Ferroviária do Nordeste. Integrava diferentes estações, a exemplo da Estação Pureza, retratada por José Lins do Rego (1901-1957) no romance “Pureza” [1938]; romance analisado por Bernardo Buarque de Hollanda (2018).

De acordo com Ana Renata Silva Santos (2013), graças a “*Great Western of Brazil Railway Company Limited*”, popularmente conhecida como “Greitueste”, a rede ferroviária brasileira expandiu-se. A “Estrada de Ferro do São Francisco” foi a primeira fundada na região e a segunda do Brasil, construída ainda no século dezenove, a partir de um projeto audacioso de construção de uma linha nacional. Tal projeto previa a cobertura dos centros mais promissores da produção de cana-de-açúcar para alcance dos pontos navegáveis, de onde se poderia escoar a produção açucareira e de outros produtos agrícolas cultivados na região. Porém, a ideia jamais se concretizou. De todo modo, favoreceu o desenvolvimento local. Como ocorreu com a rede ferroviária de modo geral, estimulou a ocupação dos leitos das estradas e o aproveitamento do solo, fato que gerou desenvolvimento no interior de um estado ainda carente do ponto de vista econômico, social e cultural.

Arelados à história das linhas férreas constam os bondes elétricos na capital. Recife inaugurou oficialmente o serviço dos bondes elétricos em 13 de maio de 1914, administrado pela firma “*Pernambuco Tramways & Power Company*”, responsável também pelo fornecimento de energia elétrica na cidade. Segundo dados apresentados por Tales de Lima

Pedrosa (2016, p. 201), esse serviço foi responsável por profundas alterações nos modos de vida dos recifenses, os quais sentiram afetar os costumes a ponto de fazê-los reagir contrariamente às inovações. O autor trata do momento em que começou a declinar o serviço da “*Brazilian Street Railway*”, responsável pelas “*maxambombas*”, primeiro trem urbano da América Latina:

Mesmo com a evolução demonstrada pela introdução do trem a vapor, podemos observar novas investidas de recifenses, não só argumentando a melhoria causada com a efetivação da ferrovia, mas abordando outras situações como a convivência dos animais de condução com o trem, velocidade, segurança, o trajeto, o preço da passagem, especulação imobiliária, alteração da paisagem, enfim discussões, aceitações e reações vivenciadas dentro de uma cidade que estava passando por um momento de transformação modernizadora a partir do progresso tecnológico representado pelo sistema ferroviário 9. (DUARTE, 2004, p. 3).

Novas investidas deram os sergipanos no sentido da modernização, também. Segundo André Luiz Sá de Jesus (2017, p. 36), a “*Compagnie Chemins de Fer d’Est Brésilien*”, responsável pela Estrada de Ferro Timbó-Propriá, concluiu a obra em três etapas. O primeiro trecho, inaugurado em 1913, unia Barracão a Aracaju. Barracão é atual Rio Real, Bahia. O segundo trecho, inaugurado em 1914, unia Aracaju a Rosário do Catete. O terceiro trecho, inaugurado em 1915, unia Rosário do Catete a Propriá. Com a Estrada de Ferro Timbó-Propriá apareceu a primeira Estação Ferroviária de Aracaju, localizada na Avenida Arthur Bernardes, atual Avenida Coelho e Campos. Situada no centro da cidade, a estação ficava próxima aos principais centros administrativos da capital, localizados na Praça Fausto Cardoso. Nesse local se reuniram os sócios sergipanos, muitas vezes, seguindo o curso das estações ferroviárias:

Todos os dias é um vai-e-vem, a vida se repete na estação, tem gente que chega pra ficar, tem gente que vai pra nunca mais; tem gente que vem e quer voltar, tem gente que vai e quer ficar, tem gente que veio só olhar, tem gente a sorrir e a chorar. E assim, chegar e partir. São só dois lados da mesma viagem; o trem que chega é o mesmo trem da partida; a hora do encontro é também despedida; a plataforma dessa estação é a vida desse meu lugar; é a vida desse meu lugar; é a vida. (BRANT & NASCIMENTO, 1985).

“Encontros e despedidas” nas estações de trem marcaram o cruzar das histórias das associações e das cidades e deram pistas dos caminhos seguidos rumo às zonas de expansão urbana e rural; caminhos que levaram aos lugares do povo, onde as escolas deveriam estar.

Um bonde especialmente cedido pelo Diretor das Obras Públicas de Sergipe partiu da Praça Fausto Cardoso em direção ao “Largo de São João”, na “Estrada Nova”, Bairro “Santo Antônio” de Aracaju. Levava sócios diretores da LSCA, alunos, autoridades, professores,

populares e representantes da imprensa local para inauguração da Escola Augusto Cesar Ferraz, ocorrida em 17 de agosto de 1919. Entre os passageiros do bonde estavam Amynthas Jorge e Itala Silva de Oliveira, recém-empossados na presidência e primeira secretaria da instituição. Ele abriu a sessão. Ela discursou acerca do problema do ensino, sendo muito aplaudida ao final. Na sequência, a Professora Clara Campos agradeceu a confiança depositada em seu nome para reger a unidade de ensino. Crysolitho Chaves, guarda-livros da Fábrica Sergipe Industrial, agradeceu a homenagem em nome do industrial Thales Ferraz, filho do patrono do novo núcleo escolar. Entre brindes, encerrou-se a cerimônia e rumores circularam acerca das próximas inaugurações (A QUINTA..., 1919, p. 2).

Presente na inauguração da Escola Augusto Cesar Ferraz, Maviel Prado seguiu viagem para Recife levando impressões acerca do problema do analfabetismo no Brasil. Já na capital pernambucana, ele escreveu no “Jornal do Recife” algumas reflexões e citou a experiência que assistiu em Sergipe. A inauguração da Escola Augusto Cesar Ferraz serviu para o jornalista pensar na inviabilidade de expansão do ensino primário no Brasil. Cento e cinquenta analfabetos apresentaram-se para matrícula na quinta unidade de ensino inaugurada pela associação sergipana, ressaltou Prado, tendo o núcleo de ensino capacidade para quarenta e cinco alunos. Uma prova de que somente o ensino primário obrigatório seria a solução, apontou o colunista, se o país dispusesse das condições financeiras para efetivação. Como não dispunha, restava à iniciativa civil fazer sua parte (PRADO, 1919).

Seis anos de funcionamento e cinco escolas em Aracaju. Número reduzido de fato, mas equivalente a um quarto das escolas primárias existentes na capital em igual período. A proporção torna-se mais significativa em relação à abrangência do atendimento. Em maio de 1919, a frequência das escolas da LSCA alcançou 1.339 (um mil, trezentos e trinta e nove) alunos, enquanto a frequência nas escolas primárias do Estado foi de 7.315 (sete mil, trezentos e quinze) alunos (SERGIPE, 1919). Se considerado o total de unidades de ensino criadas no interior, o total das escolas da LSCA sobe para doze, entre 1916 e 1922¹⁹.

A interiorização escolar abriu novos caminhos. Quando a lancha da Saúde dos Portos aportou com os convidados no então Povoado “Barra dos Coqueiros”, Aracaju, somente duas escolas públicas diurnas funcionavam no lugar. Pela primeira vez, os sócios fundavam uma escola elementar fora da capital sergipana. Isso aconteceu em 24 de fevereiro de 1920, graças

19 Escolas da LPCA (1916-1922): Almirante Amynthas Jorge, Cesário Pessoa, Comendador Travassos, Francino Mello, Gumercindo Bessa, José Augusto Ferraz, Messias Alves, Olímpio Campos, Rio Branco, Severiano Cardoso, Theodoro Sampaio e Tobias Barreto. Até 1950, a LSCA abriu trinta e oito escolas de alfabetização.

aos esforços da maçonaria, que jamais cessou a colaboração financeira prestada. A Escola Cesario Pessoa homenageava os maçons, pelo contínuo apoio à propaganda do ensino primário que seguia sua trajetória (ESCOLA..., 1920).

Da Estação Ferroviária de Aracaju partiram em subida ao Rio São Francisco Amyntas Jorge e demais diretores, quinze dias depois da inauguração na “Barra dos Coqueiros”. Era 12 de março de 1920 quando os sócios inauguraram a sétima escola da LSCA, no Povoado Lagoa Funda, Propriá (NOSSA..., 1920). Dois dias antes, a diretoria saiu da capital a bordo do trem da “*Compagnie Chemins de Fer d’Est Brésilien*”, seguindo a Estrada de Ferro Timbó-Propriá. Os moradores aguardaram os viajantes com grande festividade. Após as boas-vindas, os sócios foram à escola preparar o ambiente para inauguração. Entre os patrocinadores presentes na cerimônia estiveram: Coronel Cândido Ribeiro, proprietário da usina de beneficiar arroz “Laurita”; Maximino Mattos, comerciante de Aquidabã. Amyntas Jorge iniciou a festa, que contou com discursos, foguetes, cânticos e passeatas. Ao final da tarde, por volta das 17 horas, a comitiva da LSCA embarcou de volta à capital, para uma viagem que duraria 24 horas, aproximadamente. O evento consolidou a interiorização da escolarização levada a efeito pela sociedade sergipana.

Estância foi o próximo destino no plano das excursões pelo interior do estado sergipano. Em 8 de julho de 1921 foi inaugurada a Escola Severiano Cardoso. Às vésperas, Amyntas Jorge desembarcou na Estação de Salgado, acompanhado do fiscal de ensino João Já de Almeida e do acadêmico de medicina Misael Severiano Cardoso. De automóvel particular, seguiram com o médico estanciando Jessé Fontes, patrocinador do evento. Chegaram a Estância por volta da primeira hora da manhã e foram recepcionados à entrada do “Parc-Hotel” pela Banda de Música “Recreio Estanciano”. Com breves palavras de agradecimento, recolheram-se. Fortes chuvas caíram na manhã do dia seguinte, fato que não os impediu de receber visitas da comunidade. À tarde, por volta das 15 horas, homenagens e agradecimentos marcaram a inauguração do novo núcleo de ensino. Após um jantar reservado aos convidados e representantes da sociedade local, realizou-se baile até altas horas da noite, de modo que os sócios retornaram a Aracaju no dia seguinte (ESCOLA SEVERIANO..., 1921, p. 1).

Assim como os caminhos das cidades foram percorridos pelos sócios, as paisagens urbanas e rurais modificaram-se ao ritmo do ir e vir às escolas. Em Pernambucano, a ponte da Ilha do Leite foi construída para abrir passagem à Escola João Baptista Rigueira Costa. Presente na inauguração desses dois empreendimentos, em 15 de novembro de 1917, o Governador Manoel Borba cumpriu a promessa feita aos sócios pernambucanos. Um deles,

Agripino José Rigueira Costa, Diretor da Instrução Pública Municipal, explicou a população quem foi o patrono João Baptista Rigueira Costa. Pedro Celso, Presidente da LPCA, felicitou os moradores e os sócios. Samuel Vieira, Tribuna Popular da LPCA, agradeceu as autoridades presentes e aos consócios, em nome dos moradores do lugar. Assim, o relacionamento escola-sociedade prosperou.

A iniciativa avançou na capital e interior pernambucano atraindo simpatias. Em 12 de outubro de 1918, “Dia do Descobrimento da América”, inaugurou-se a Escola Joaquim Portela em Recife. A sessão solene foi presidida por Candido Duarte. Entre autoridades presentes, discursos, hinos, brindes e prêmios, circularam rumores da criação de trinta escolas no ano seguinte, uma por município, para comemoração das três décadas republicanas. A ação dependia do apoio das prefeituras e os prefeitos começaram a sinalizar interesse. Responderam favoravelmente às negociações: Garanhuns, com a criação da Escola D. João Moura, além de Correntes, Serinhãem, Bom Conselho, Amaragy, São Lourenço e Limoeiro.

O mapa escolar pernambucano recebeu uma dezena de escolas somente nos quatro primeiros meses de funcionamento da associação local. Depois da Escola Tiradentes, fundada em abril de 1917, quarenta e seis unidades de ensino foram inauguradas até 1922²⁰. Em Recife foram fundadas trinta e cinco escolas, mantidas exclusivamente com os recursos sociais. Esse número era muito próximo do total das escolas primárias estaduais do período. A capital pernambucana tinha quarenta e uma escolas primárias estaduais em 1916 e cinquenta e uma escolas primárias estaduais em 1922. Para uma noção do significado da oferta escolar da LPCA, convém informar que a matrícula atingiu 2.000 (dois mil) alunos em 1920, no pior momento enfrentado pela associação do ponto de vista financeiro.

Mas os caminhos estreitaram-se, algumas vezes. Em 1920 a subvenção pública estadual cessou e unidades de ensino foram suspensas pela LPCA. A decisão da assembleia de 21 de agosto gerou protestos de Samuel Vieira. Pedro Celso sustentou os motivos na reunião de 11 de setembro, apoiado pelo tesoureiro, Afonso Batista. O sócio presidente acreditava poder rever a decisão no ano seguinte, após recuperar o apoio do governo, creditando tal intento a sua amizade com o secretário geral do Estado. Entretanto, o novo governo anunciou

20 Escolas da LPCA: 3 de Agosto, 13 de Maio, 7 de Setembro, Alvaro Uchoa, Annibal Theophilo, Aprigio, Guimaraes, Arthur Orlando, Batista Regueira, Bernardo Vieira de Mello, Camara Pimentel, D. João Moura, D. Sebastião Leme, Desembargador Peretti, Ennes de Souza, Esmeraldino Bandeira, Fernandes Ribeiro, Floriano Peixoto, Frei Caneca, João Alfredo Correia de Oliveira, João Barbalho, João Pessoa de Queiroz, João Teixeira, Joaquim Ignacio, João Moura, Joaquim Nabuco, Joaquim Octaviano, Joaquim Portela, José Bonifácio, José Mariano, Lemos Porto, Leonor Porto, Lima Castro, Manoel Arão, Manoel Borba, Marcilio Dias, Maria Amália, Marilio Dias, Martins Junior, Moraes Rego, Nunes Machado, Octaviano de Almeida, Pedro Celso, Padre João Ribeiro, Paula Batista, Raymundo Pinto Seild, Ruy Barboza, Tiradentes, Tobias Barreto.

em 1922 a suspensão de funcionamento de muitas escolas na capital e investimentos somente em mobiliário para as unidades de ensino do interior. No âmbito municipal, Eduardo Lima Castro trouxe esperanças com a reforma do ensino primário propagada em sua gestão. Pedro Celso chegou a prestar votos de solidariedade ao poder público do estado e do município de Recife pelos esforços em prol da desanalfabetização. Mas o aguardado apoio financeiro não veio.

Os rumos institucionais passaram a depender dos efeitos propagandísticos da escolarização em grupos sociais específicos, a exemplo dos núcleos femininos. No auge da crise, a Escola Lima Castro foi inaugurada, em 6 de março de 1921. O evento sinalizou um momento de enfraquecimento da propaganda pernambucana, por um lado; por outro lado indicou a força renovada da participação das mulheres nas decisões institucionais. Alipia Pereira Lima, à frente do Comitê Feminino da Encruzilhada, reabriu a Escola Nunes Machado. Ela chegou a cogitar a fundação de duas escolas diurnas em janeiro de 1920, para a “população paupérrima” do Torreão e do Pântano. É dessa época o lema “Pro luce”, adotado pelas sócias pernambucanas (ESCOLAS..., 4 dez. 1920; ESCOLAS..., 13 dez. 1920).

Todos os caminhos das cidades, vilas e povoados pernambucanos e sergipanos levaram os sócios para um só lugar: a escola elementar. Do ponto de vista teórico, a escola elementar tinha por fim oferecer uma cultura geral, voltada para o desenvolvimento das atividades psíquicas e tendências humanas (CESCA, 1923, p. 184-185). Pedagogicamente construída, a escola elementar tornou-se lugar, na acepção desenvolvida por Antonio Viñao Frago (2001, p. 64): uma “construção social”, caracterizada pelo propósito de educar ou socializar. Como lugar, a escola possuía espaço e tempo específicos, nos quais os indivíduos vivenciam relações socioculturais:

O espaço não é apenas um cenário da instituição educacional, mas sim uma espécie de discurso que institui em sua materialidade um sistema de valores. (...) uns marcos para o aprendizado sensorial e motor e toda uma semântica que cobre diferentes símbolos estáticos, culturais e, ainda, ideológicos. É, em suma, como a cultura escolar, da qual forma parte, uma forma silenciosa de ensino (VIÑAO FRAGO, 1993, p.69).

O espaço escolar revelou as distâncias, aproximações, forças ou a liturgia e ritos sociais, os sentidos das disposições dos objetos e dos corpos. A noção de espaço, assim como o tempo, é transcendente. Ultrapassa os limites físicos de uma instituição e permite pensar em muitos ambientes escolares, não somente a sala de aula. Tal compreensão de lugar como território construído remete a uma pedagogia capaz de ratificá-la, ou seja, de fazer com que a educação se realize em ambientes que sequer foram projetados para isso a princípio. Como

lugar, a escola elementar é rica em indícios acerca das experiências humanas. Para essa instituição concorrem certos produtos culturais, sejam relações hierárquicas métodos de ensino ou simplesmente materiais. Enfim, à escola como lugar conjuga espaços e tempos específicos.

4.2 ESPAÇOS E TEMPOS DA INSTRUÇÃO

Liseth de Carvalho entrou na Escola Tobias Barreto da LSCA e passeou os olhos pelo ambiente lentamente. Tinha sido nomeada professora recentemente dessa unidade de ensino. À primeira vista tudo lhe pareceu em ordem, conforme relatou em 9 de novembro de 1920. Nas paredes o mapa e a bandeira do Brasil, mais o retrato do patrono da escola. No estrado à frente da sala de aula, uma cadeira empalhada acoplada a bancada de uma só gaveta com chave. Copo de vidro em cima da bancada. Mais ao canto, jarra de água com suporte e caneca de ágata, além de um moringue. Cinco carteiras de alunos enfileiradas no sentido do estrado. Quatorze livros de alunos e dezesseis lousas dispostos em uma mesa. Livros de escrituração para consulta. A Professora abriu os livros e notou algumas divergências entre os elogios dos inspetores e as estatísticas escolares. Mas a organização escolar em geral lhe agradou (CARVALHO, 1920/1921). Outro olhar foi lançado à escola sergipana por Itala Silva de Oliveira:

Srs. membros directores da Liga Sergipense contra o Analphabetismo.

Illustres ouvintes:

Promana do art. 13 dos Estatutos que nos regem a apresentação deste relatório succinto, que vos porá diante dos olhos o quanto ocorreu durante o anno escolar que termina hoje, na escola que dirijo.

Funcionando em um dos salões terrosos do Tribunal da Relação não está ella, sob o ponto de vista pedagogico, bem localisada.

Resentes-se de ventilação que facilite nos dias da canícula o livre funcionamento das aulas e pede, para boa e regular marcha do ensino, que se lhe conceda uma pessoa a cujo encargo fique zelar e cuidar do asseio interno da casa.

A primeira dessas medidas mais difficil é de por-se em pratica, por isso mesmo que não são por demais folgadas as condições financeiras da associação, a segundo, porém, póde e deve com urgência ser satisfeita. (OLIVEIRA, jan. 1920, p. 7).

As características das escolas das ligas pernambucana e sergipana contra o analfabetismo, incluídos os problemas, seguiam o padrão da época aos olhos docentes, tanto em termos administrativos quanto pedagógicos. Compunham-se de uma ou duas salas de aula, ocupadas por carteiras enfileiradas, cuja organização relacionava-se ao nível de aprendizagem dos alunos. Um professor respondia por cada sala de aula, bem como por todos os assuntos

administrativos da escola. Entre outros aspectos, ao professor cabia conferir amplitude, iluminação, limpeza, e salubridade das instalações, além de zelar pela aplicação do método de ensino prescrito pela pedagogia moderna para o ensino da leitura e escrita.

Como sócios, os professores reconheciam aquela formatação da educação social, sem negar os limites impostos ao modelo. Mas os limites eram extrínsecos e diziam respeito à conjuntura social e econômica de modo geral. Eles sabiam da dificuldade de encontrar espaços adequados disponíveis para funcionamento escolar nas regiões mais carentes de escolas públicas, por exemplo. Achar o espaço conveniente para Escola Olimpio Campos foi uma ação trabalhosa para os diretores da LSCA, porque longe do centro de Aracaju ficava mais rara a existência de locais apropriados (A ABERTURA..., fev. 1920; LIGA SERGIPENSE..., abr. 1920). Os professores tinham noção dos altos preços dos aluguéis, da complexidade da expropriação dos espaços e devolução de móveis, bem como das restrições orçamentárias, que complicavam a educação republicana na totalidade. Porém, como educadores, no intuito de encontrar soluções para o sistema educacional, eles criticaram tanto as ações públicas quanto particulares contrárias à organização do ensino primário brasileiro. Eles refletiram a respeito dos assuntos escolares e apontaram soluções.

Os professores pensaram os lugares do ensino com base em critérios estatísticos, econômicos e pedagógicos, a partir de algumas questões: Onde havia maior número de analfabetos? A primeira pergunta acrescentava-se: a instalação no local selecionado demandaria quais custos? Haveria pessoas suficientemente preparadas para organizar administrativa e pedagogicamente a unidade de ensino? Baseados nas respostas elaboradas para tais perguntas, os sócios planejaram a escolarização pretendida pelas ligas pernambucana e sergipana contra o analfabetismo.

A ação sistemática dos professores distinguiu o projeto social e pedagógico analisado. O modelo associativista pedagógico foi diferente da “escola isolada”, por exemplo. A escola isolada compreende um conjunto de caracteres remanescentes das antigas escolas de primeiras letras do Império. Conceitualmente, a escola isolada é uma instituição educacional que funciona em espaços físicos adaptados, tanto na residência do professor quanto em salões alugados, na zona rural e nos bairros populares das cidades (BEIRITH, 2009; FERBER, 2015; ORIANI, 2015; REIS, 2011; SOUZA, 1998).

As escolas analisadas tornaram-se diferentes da escola isolada, que subentende uma unidade de ensino primária voltada ao atendimento de crianças e/ou adultos das classes mais baixas, com diferentes idades e desenvolvimentos nos estudos. Em dada acepção, a escola isolada é o “mal necessário” (REIS, 2011, p. 160). Mal necessário porque capaz de suscitar

otimismo entre os administradores crentes no potencial de reconstrução do “bem estar público” (REIS, 2011, p. 53). Um paradoxo no plano teórico, evidentemente, pois em si o modelo das escolas isoladas não era um mal, exceto se pensado em relação a um bem. Os grupos escolares seriam o bem?

Considerados o tipo de escola que melhor atendia às necessidades de difusão do ensino primário, portanto o mais eficaz para a promoção da educação popular, especialmente nos núcleos urbanos, os grupos escolares consistiram em escolas modelares onde era ministrado o ensino primário completo com um programa de ensino enriquecido e enciclopédico utilizando os mais modernos métodos e processos pedagógicos existentes na época (SOUZA, 1998, p. 16).

Nenhum dado empírico localizado nas fontes desta pesquisa confirma a oposição sugerida pela adjetivação das escolas “isoladas” em relação aos grupos escolares, apesar de haver menção às escolas isoladas nas fontes oficiais do Estado. A Escola Nunes Machado, da LPCA, funcionou no Grupo Escolar Maciel Pinheiro, tendo à frente das atividades o Professor Arnaldo Constantino. O fato de os professores residirem nas escolas sequer pode ser considerado um sinal do isolamento atribuído às escolas primárias republicanas no caso estudado, porque os professores eram convidados a residir nos locais em que funcionavam as aulas, para manutenção e segurança dos espaços. Eles não eram proprietários das casas em nenhuma situação analisada neste trabalho e suas casas não foram adaptadas para se transformarem em escolas. Inversamente, os professores deixaram suas moradias e passaram a residir nas escolas, nos lugares mais povoados das cidades, vilas e povoados. Aliás, esse era o propósito principal da expansão escolar: fazer chegar aos lugares mais longínquos a modernidade. Nos lugares distantes estava o público a ser atendido, constituído de trabalhadores, sobretudo.

Criados domésticos e operários das fábricas passaram a ser incentivados com a chegada das escolas nos bairros onde moravam, pela possibilidade de aprender a ler, escrever e contar. A Escola Cesario Pessoa atendeu estivadores e jornaleiros, indivíduos explorados e mal recompensados, que dispunham somente da comida e roupa do corpo. A leitura tornou-se para eles uma promessa de melhoria de vida, de crescimento espiritual e intelectual, segundo relatos da época (ESCOLA..., mar.1920).

Entre os trabalhadores, adultos e crianças sem distinção, uma mistura do tempo da maturidade com a infância característica da intimidade brasileira já abordada por Mary Del Priore (2012). Intimidade foi um conceito de lenta assimilação, segundo a autora, no contexto de um país marcado pela presença de lares monoparentais, mestiçagem, pobreza material e arquitetônica que reduziu os espaços e forçou a mistura indistinta de crianças e adultos de

todas as condições; mistura, por sua vez, capaz de dificultar a privacidade tal como ela foi concebida pela Europa urbana, burguesa e iluminista, mas viável a privacidade construída de modo singular no espaço público da rua, por exemplo:

No Brasil, foi entre pais, mestres, senhores e patrões, que pequenos corpos dobraram-se à violência, às humilhações, à força quanto foram amparados pela ternura os sentimentos familiares os mais afetuosos. Instituições como as escolas, a Igreja, os asilos e posteriores FEBENS e FUNABENS, a legislação ou o próprio sistema econômico fez com que milhares de crianças se transformassem, precocemente, em gente grande. (DEL PRIORE, 2012, 248).

Crianças-adultas de oito a quatorze anos ingressaram nas escolas das ligas pernambucana e sergipana sem conhecimento da própria idade e filiação, uma dificuldade para o controle da escrituração. A idade transformou-se em requisito básico para matrícula, derrubando outras hipóteses constituidoras da imagem de uma escola formada por uma massa amorfa das mais variadas faixas etárias. A faixa etária era somente uma variável na heterogeneidade típica das escolas das ligas estudadas, tal qual se apresenta na escola moderna de modo geral. A idade é um elemento caracterizador da escola do século vinte, tanto quanto o gênero e o nível de desenvolvimento intelectual.

Elementar é a escola voltada para o atendimento de pessoas com nenhum ou com baixo nível de aquisição da linguagem escrita. É o lugar onde os “analfabetos” viraram “alunos”. Tal lugar possuía uma função distinta dos grupos escolares da época, nem por isso melhor ou pior. Posto em tais termos, o melhor em matéria educacional era o alcance dos fins propostos pela Pedagogia da Luz, independentemente do espaço físico ocupado para realização das atividades escolares.

Diferentes modelos escolares convinham aos propósitos educacionais das ligas pernambucana e sergipana contra o analfabetismo; porquanto eram analisados pelos sócios, preocupados em saber o que havia de novo em matéria de instrução popular, indo buscar distante as respostas para as questões suscitadas, como se pode notar no estudo do inspetor oficial de ensino Antonio Xavier de Assis:

O maior ponto da reforma nos Estados Unidos da America é a extinção das chamadas escolas de aldeias, transformadas já, em alguns Estados, em grandes escolas centraes, com o fim de que a instrucção se faça obrigatória. Como? Assim: Levantado um grande edificio em local conveniente, centralizam-se ali todas as escolas de aldeia da região, podendo os professores permanecer em seus antigos postos, se para tanto houver necessidades individuaes. Pela manhã, porém, a horas certas, apparecem os autocaminhões destinados ao transporte de docentes e discentes, quando a estes e aquelles não podem aproveitar as estradas de ferro do governo ou subvencionadas, ou mesmo o bonde que se mette pelos campos. Por tal

maneira, as aulas começam a funcionar sem nenhuma quebra dos regimentos, e a meninada frúe as vantagens de um passeio de ida e volta todos os dias, que se torna de conhecida utilidade para o seu organismo. O poder publico ou as associações para isso formadas, fornecem a titulo gratuito, tudo que o menino precisa na escola: - expediente, roupa, inclusive calçado, medico e medicamentos, e merenda forte e succulenta na hora do recreio. Aos responsáveis pelas crianças, porém, que se tornam contraventores dos regulamentos escolares, não as mandando para qualquer estabelecimento, aplica-se a penalidade, representada pela multa em dinheiro (ASSIS, dez. 1920/jan. 1921, p. 2-3).

A observação de diferentes sistemas de ensino fornecia elementos para escolhas sensatas. O sistema norte-americano mostrou-se inviável à realidade brasileira na visão dos sócios, mas foi útil à compreensão do sentido de uma reforma educacional. Aquele modelo demandava altos investimentos em prédios modernos e higiênicos, estradas, viaturas etc., motivo pelo qual foi preterido em favor da alternativa apontada por São Paulo. Depois de investir vinte e quatro mil contos de réis na educação, tendo sido mantida a cifra de dois terços de crianças analfabetas, a reforma paulista tornou-se referência porque baseada em regras simples: matrícula obrigatória; tempo letivo de dois anos; limitação do programa ao ensino da leitura, escrita e cálculo. O associativismo pedagógico apresentou traços do modelo paulista de educação, conforme se pode notar na distribuição do tempo escolar.

As primeiras escolas das ligas pernambucana e sergipana contra o analfabetismo funcionaram à noite, entre 17 e 21 horas. O tempo escolar diário não ultrapassou duas horas e esteve em acordo com o tempo do trabalho social em geral. Trabalhadores passaram a procurar as escolas depois de longas jornadas de trabalho. Eles se propuseram a enfrentar noites de estudos em dias úteis e aos sábados. Em Pernambuco, as escolas funcionavam todos os dias, exceto às quintas-feiras e finais de semana. As quintas-feiras eram reservadas às assembleias gerais, às quais os professores não podiam faltar. Em Sergipe, as escolas funcionavam sem interrupção ao longo da semana e mais os sábados. Todavia, a forma educacional adotada nos dois estados foi insuficiente para assegurar a permanência de todos os estudantes matriculados. Muitos alunos não suportaram a rotina escolar.

Onze meses de estudo foi tempo demais para alguns estudantes conciliarem labor e escola. As férias de junho, dezembro e janeiro aliviavam o esforço para muitos, que conseguiam manterem-se firmes no propósito de completar a educação elementar. Sobre tudo a determinação dos alunos os permitiu alcançar a leitura e escrita até o nível máximo exigido. Ao final do percurso, foram premiados pelo extraordinário empenho. Esse foi o caso dos seguintes alunos da Escola José Augusto Ferraz: Anna Maria de Jesus, Anna Maria Gomes,

Durcelina Santos, Josephina Santos, José Amyntas dos Santos, Julieta Santos, Octaviano Raymundo dos Santos e Manoel Ignacio.

Outros fatores interferiam na regularidade do ensino. Em 1918, o calendário escolar foi encurtado, tendo o encerramento das aulas ocorrido em setembro, dois meses antes do previsto, devido surto de gripe *influenza*. Reiniciaram as atividades em março do ano seguinte, um mês depois do esperado. Segundo Antonio Samarone de Santana (2015), entre outubro de 1918 e março de 1919, a gripe tomou conta de Sergipe. O vírus transmitido a partir da Espanha atingiu o Brasil por intermédio do navio “S. S. Demerara”, que aportou no Recife. Em 20 de outubro de 1918, seis doentes desembarcam do “Vapor Itapacy” em Sergipe; Quinze dias depois, a gripe fez a primeira vítima fatal no estado. O poder público estadual instalou o “Serviço de Combate à Gripe Espanhola”. Eronides de Carvalho coordenou tal serviço, auxiliado por todos os servidores públicos da área médica e mais os contratados em caráter de urgência, com subsídios orçamentários superiores ao previsto para a Higiene e Saúde Pública. Porém, as autoridades não conseguiram deter a epidemia e dependeram da reação positiva e voluntária da sociedade civil. As epidemias do início do século não se resumiram a gripe espanhola. Varíola, febre amarela, malária, peste bubônica abalavam a vida dos sergipanos com frequência, entre tantas outras doenças da época, tais como reumatismos, bronquites, disenterias, sarampo, coqueluche, sarna etc. (SANTANA, 1997).

Na contramão da doença, a saúde interferia no funcionamento escolar. O veraneio dos ricos, incluídos os sócios diretores, gerava o esvaziamento das escolas porque muitas alunas, a maioria composta de empregadas domésticas, acompanhavam os patrões nas idas às estações balneárias. Àquela época a prática do veraneio ocorria nos palácios e palacetes construídos às margens do Rio Sergipe, no antigo Bairro Fundição, atual “13 de Julho”, antiga “Praia Formosa”. A cidade terminava naquele lugar tranquilo, pouco habitado e de difícil acesso para quem não dispunha de transporte. O local era considerado a “segunda residência” das famílias sergipanas afortunadas, segundo Priscila Pereira Santos e José Wellington Carvalho Villar (2014, p. 1721). Somente no final dos anos de 1930, a orla marítima destacou-se como lugar de veraneio, com a construção da ponte do Rio Poxim e a apropriação simbólica do litoral como lugar de lazer e recreação. No final de 1940, a construção de uma estrada a partir da Praia Formosa deu um novo impulso ao veraneio, assim como fez a construção do Palácio de Veraneio.

Os tempos e espaços do lazer e do trabalho relacionaram-se aos tempos e espaços do estudo, formatando a “escola elementar”, forma principal da educação social. Na escola elementar desenvolveu-se a cultura da leitura. Em meio a cadernos de caligrafia, cartilhas, giz,

lápiz de giz, lousas, papéis, penas de escrever e quadro negro destacaram-se os livros de leitura como material textual rico em conteúdos. Os livros de leitura adotados nas escolas elementares referiam-se ao trabalho escolar estudantil e ao trabalho escolar docente no caso estudado. Nesse sentido, o objeto ajuda a entender como a Pedagogia da Luz concretizou-se.

O ensino da língua materna pautou-se nas cartilhas e nos livros de leitura. Se o ensino da língua materna era orientado pelo método intuitivo, convém lembrar os vários sentidos atribuídos a tal método, para que se possa entender a crítica a determinadas práticas de ensino no contexto analisado. Os professores baseavam-se na diversidade de procedimentos, segundo determinações dos impressos escolares. Na Escola Francino Melo, a Professora Ornélia Viana da Silva continuou com o ensino das letras do alfabeto, seguido da formação de sílabas e palavras, conforme relatou:

E eu, sempre me esforçando, de actividade em actividade, hei buscado os melhores meios de facilitar o conhecimento das letras do alphabeto aos meus alumnos para que elles possam agrupal-as em syllabas e deste modo a formação de palavras com a sua significação lexiológica.

E' assim que em dias passados, examinando-os um por um, pude comprehender que alguns, dentre elles, da 1ª classe, precisavam que se lhes fornecesse escripto o *a b c*, e cuidadosamente todo o dia examinasse se já conheciam as letras.

Eis, sr. presidente, o meio pratico que introduzi muito embora contra o methodo de ensino adoptado, somente para vencer, como venci, o obstaculo da dificuldade de não lêr as palavras com exatidão. (SILVA, 1921, p. 7).

Helvécio de Andrade, estudioso da psicologia infantil, assim como da uniformização do ensino brasileiro, admitiu anos depois o ecletismo metodológico escolar. De defensor do ensino das sensações agrupadas e não isoladas como aparecem no A.B.C. (ANDRADE, 4 out. 1912, p. 1), ele passou a aceitar a variedade de formas escolares no contexto brasileiro. Uma vez Diretor da Instrução Pública de Sergipe, o médico reconheceu que, em classes pequenas e compostas por alunos do mesmo nível de capacidade mental, o método mais adequado seria um; em uma escola isolada do interior, onde a professora contasse apenas com a sua coragem para enfrentar toda sorte de hostilidade e indiferença, o melhor método seria aquele que rendesse mais em termos do ler, escrever e contar. Então, oficializou a combinação da palavração, sentencição e silabação característica do “Método João de Deus” (ANDRADE, 1931).

A “Cartilha Maternal ou Arte de Leitura” [1876], de João de Deus de Nogueira Ramos (1830-1896), dispensou o exercício mnemônico e especulativo da silabação, fazendo uso de um projeto gráfico que permitia contrastar, simultaneamente, leitura da palavra como um todo e leitura silabada. Dessa forma, condensou o binômio síntese-análise e assegurou a imagem complexa capaz de sobrepor forma e sentido (MAGALHAES, 2013). Antonio da Silva Jardim (1860-1891), Diretor da Escola Normal de São Paulo, divulgou o método de João de Deus no

Brasil, reconhecendo nele os princípios do método intuitivo para leitura e escrita da língua materna (MORTATI, 2000). Ruy Barbosa estabeleceu idêntica relação, quando da adaptação da obra de Norman Allisson Calkyns para o português (TRINDADE, 2001, p.165). O próprio Norman Alisson Calkins referiu-se à “Cartilha Maternal” como opção mais adequada ao método racional, em razão do exame dos elementos exatos da palavra oral (CALKINS, 1886).

É importante frisar que a adoção daquele método nas escolas públicas sergipanas ocorreu em um tempo posterior ao pesquisado. Em Sergipe, onde estão concentradas as fontes dessa discussão, o primeiro livro de leitura a ser utilizado nas escolas primárias associadas foi a “Cartilha de Arnold”. Em 1917, o Estado fez a doação de cinquenta e um exemplares da obra, mas a diretoria adquiriu mais cinco com recursos próprios (DIARIO DA MANHA, 10 nov. 1916). Esse livro foi traduzido para o português por Oscar Thompson, Diretor-Geral da Instrução Pública de São Paulo, quando retornou da Exposição Internacional de St. Louis, em 1904. A cartilha “*The Arnold Primer*”, de Sarah Louise Arnold, foi adaptada para língua portuguesa no âmbito de um programa educacional maior de organização do magistério público paulista. Tal programa esteve baseado na aplicação do método de ensino analítico adotado nos Estados Unidos da América, segundo Miriam Warde (2000).

As cartilhas não foram os únicos impressos utilizados nas escolas elementares. Livros de leitura circularam entre os alunos, a exemplo das “Leituras Cívicas” [1920], de Olavo Bilac, distribuídas pela Diretoria de Instrução Pública de Sergipe (LIGA SERGIPENSE..., jun. 1920). Assim como Bilac, Hilario Sanz aparece nas fontes com o texto “Leituras Moraes” (1917, p. 4). Nesse catecismo a ênfase das lições recaiu na corrupção. A taverna foi apresentada como lugar do vício, onde se pratica todo tipo de crime, principalmente por culpa do álcool, que arruína a saúde física e moral do jovem. O texto dirigido aos “meninos” visava aconselhá-los no sentido de se manterem honestos e bons.

O livro “Mandamentos Cívicos” [1927], de Henrique Maximiano Coelho Neto (1864-1934), doado pelo próprio autor e pela LDN, foi distribuído entre os alunos das escolas da LSCA. Um exemplar ficou reservado a cada escola, para as preleções cívicas dos sábados e das vésperas de feriados. Os textos foram publicados ao longo das edições do Jornal “Pela Patria” e o conteúdo divulgado pelos sócios conferencistas. Direitos e deveres do cidadão constavam na obra, mas a leitura foi tema central. A importância dos livros para o desenvolvimento da lucidez foi retomado em outros trabalhos do autor (COELHO NETO, 1927). Os catecismos de Coelho Neto caracterizaram-se pelo sentido atribuído à leitura e pela metodologia empregada. O diálogo como metodologia de ensino é um procedimento típico

dos catecismos educacionais religiosos, baseados em perguntas e respostas (NASCIMENTO, E., 2006).

A circulação dos catecismos entre os anos de 1889 e 1921 foi estudada por Patrícia Santos Hansen (2000). Ela percebeu em um determinado conjunto de textos a heterogeneidade de gêneros literários (poesias, crônicas, biografias etc.) e de projetos civilizatórios pensados para o Brasil. A autora observou a promoção do ideário de “país novo” comum aos catecismos “cívico-pedagógicos”, um país capaz de oferecer ao futuro um povo bem formado no patriotismo cultivado desde a infância. No âmbito das escolas elementares, os impressos escolares tiveram a função de transmitir o ideário cívico-patriótico republicano tanto quanto uma pedagogia capaz de apresentar resultados do ponto de vista do desenvolvimento intelectual e moral.

Em 13 de dezembro de 1920, trinta alunos das escolas “Tiradentes”, “Nunes Machado” e “José Mariano” apresentaram-se para o exame final, a ser realizado na “Escola Padre João Ribeiro”, da Encruzilhada, Recife. Alipia Pereira Lima, presidente do comitê feminino do bairro, coordenava a comissão examinadora. Na ocasião, o professor Pedro Joaquim de Sant’Anna destacou os resultados do aluno Alexandre Ferreira de Araujo que alcançou conceitos ótimos, apesar de ter estudado somente três meses. Dezesesseis dias depois, passaram por idêntico processo os alunos das escolas “Raimundo Pinto Seild”, “Joaquim Nabuco” e “Bernardo Vieira”. Guilherme Bonifácio da Silva presidiu os trabalhos escolares na ocasião, sendo os alunos examinados pelo professor Pedro Joaquim de Sant’Anna e pelas professoras Emilia B. de Silva Lemos, Maria da Conceição Pereira Ramos e Paula Maria Liberal Guimaraes.

Aproveitamento, assiduidade e comportamento foram as principais medidas empregadas na verificação dos resultados escolares. A verificação contínua desses aspectos era uma exigência dos regimentos escolares e servia de base para medidas de correção ao longo do ano letivo. Após a matrícula, os professores verificaram o nível de leitura dos estudantes para agrupá-los adequadamente. Alguns chegavam à escola reconhecendo as letras do alfabeto, isso lhes garantia certa posição na classe. No alinhamento geral das turmas, os alunos que não sabiam segurar o lápis e escrever as primeiras letras sentavam na primeira fila, porque compunham o grupo dos iniciantes ou do primeiro ano. O lugar dos alunos que já liam era na segunda fila, com o grupo do segundo ano. Na terceira e últimas filas ficavam os alunos com nível regular de leitura, compondo um grupo de terceiro e quarto anos. (NASCIMENTO, nov./dez. de 1923).

Observa-se um indicio de graduação do conhecimento naquela organização, apesar de os alunos estarem no mesmo espaço físico da sala de aula. A classificação denota uma racionalidade diferente da suposta homogeneidade dispensada a estudantes desiguais no interior das escolas desse tipo. É verdade que a diferença de idades dos alunos e níveis de conhecimento dificultava o cumprimento do programa escolar, como acontecia na escola de modo geral, embora tal preceito não tenha sido levado em conta pela Professora Itala Silva de Oliveira quando avaliou o rendimento dos alunos: “Si o aproveitamento não está na razão directa do esforço despendido é porque não é possível mais exigir de um povo saído das baixas camadas sociaes, inculto, sem hygiene e educação.” (OLIVEIRA, jan. 1920, p. 7). Outra explicação para o aproveitamento irregular dos alunos em História do Brasil e de Sergipe foi apresentada pela Professora Nolita Regis, para quem as aulas dos sábados eram improdutivas. Ela sugeriu a distribuição desses ensinamentos ao longo da semana, para se evitar o prejuízo ocasionado pela “fuga quase coletiva” dos alunos no final de semana. Para Regis: “O esforço da professora neutraliza-se diante da reacção do animo das alumnas contra o precioso ensino da Historia da nossa Patria.” (REGIS, nov./dez. 1923, p. 5).

Conforme previram os estudiosos, a forma escolar da educação social apresentava alguns inconvenientes e o principal deles foi a multiplicidade de alunos, com capacidades mentais e aptidões distintas para o estudo. A heterogeneidade escolar exigia a determinação de um tipo médio de aluno para o qual era direcionado o estudo, em detrimento das diferentes capacidades individuais. Isso fazia com que alguns estudantes continuassem os estudos, outros ficassem no caminho e outros desistissem nos primeiros passos. Mas, foi necessário resignar-se aos inconvenientes da escolarização e focar no potencial educativo dos vários tipos de instituição, porque todos tinham o intuito comum de transmitir a cultura liberal geral, voltada para o desenvolvimento de todas as atividades psíquicas e todas as tendências e aspirações “verdadeiramente humanas” (CESCA, 1923, p. 183).

Pelas razões expostas, a escola elementar deveria ser obrigatória na oferta e na procura. A obrigatoriedade da frequência escolar era fundamental ao arrefecimento das desigualdades sociais. Sem isso, transformar-se-ia em escola para pobres, porque os ricos as desprezariam e quereriam escolas especiais. Desdenhadas e abandonadas, as escolas elementares tornar-se-iam fonte de ódios e oposições ainda maiores e não de união social, contrariamente ao intento moral que lhe é inerente.

A assiduidade passou a ser calculada com base no registro diário da frequência. Alunos infrequentes eram afastados, imediatamente. A Professora Bernardina Rosa Nascimento excluiu dez alunos da Escola Olímpio Campos por faltarem mais de dez aulas.

Nessa escola um aluno foi excluído por mau comportamento e onze alunos pediram afastamento. O total de vinte e nove exclusões em um ano letivo oferece pistas da proporção da evasão escolar e da variedade de motivos desse fenômeno (NASCIMENTO, nov./dez. de 1923). Outros vinte e sete alunos²¹ foram excluídos pela Professora Balthazarina Góes. Os professores agiam amparados pelo Regimento Interno das Escolas, que previa o afastamento após dez faltas consecutivas sem justificativas, além de prever punição para os alunos por mau comportamento e baixo rendimento intelectual nos estudos durante dois meses do ano letivo (LIGA SERGIPENSE..., 1918).

Contra todos os preceitos pedagógicos propagados, muitas vezes os professores extrapolaram os limites toleráveis dos castigos e os alunos desistiram. Esse pode ter sido o caso de José Oscar dos Santos, excluído por sua própria decisão segundo depoimento da Professora Balthazarina Góes (GÓES, abr. 1920). Os alunos Julieta Santos e Octaviano Raimundo dos Santos saíram da escola sem justificativa (TORRES, nov./dez. 1923). Em nome da falta de educação dos alunos, os professores agiam com rigor, conforme se observa no relato da Professora Zoé Silva de Oliveira, da Escola Tobias Barreto:

Meninos há que procuram a escola, não como ella se nos apresenta, o templo onde pressurosos todos devemos ir em busca do pão espiritual, o lugar onde se debasta a ignorancia em que vivem imersos milhões de brasileiros, mas como um divertimento, vendo-se o mestre na contingencia de repreende-los e ás vezes castigalos, razão pela qual no dia immediato não mais comparecem ás aulas. (OLIVEIRA,, Z., jan. 1920, p. 8).

Nisso consistia a “polícia de ensino”, em manter a ordem no interior da escola. (REGIS, nov./dez. 1923, p. 5). Mas, a ordem explica a irregularidade na frequência escolar, tanto quanto a falta do hábito de estudo aludida pelo professorado. Por isso a persuasão propagandística tornava-se cada vez mais prioritária.

Na visão da época, a ignorância da população respondia pela ruína dos indivíduos, pois os pais deixavam de exigir dos filhos que fossem à escola. Ao tomar consciência de sua situação, o adulto analfabeto lamentaria a infelicidade culpando os pais (JOÃO JÁ, 1921). As famílias precisavam ser convencidas da importância da educação para incentivar o estudo dos filhos; as escolas precisavam ser vistas como oportunidades para quem não possuía recursos.

21 Alunos excluídos: Antonio Alves dos Santos, Antonio Vieira dos Santos, Aristoteles Pinto da Cruz, Aurelino Soares de Lima, Carlos José dos Santos, Claudianos Dias Benajmim, Durval Bruno dos Santos, Edison de Sousa, João Baptista de Menezes, João Baptista Madureira, João Luiz Braga, José Cyriaco dos Santos, José Domingues Braga, José dos Santos, José Elpidio dos Santos, José Luiz dos Santos, José Menezes, José Venancio de Oliveira, Manuel Amancio de Oliveira, Manuel Menezes Sant' Anna, Manuel Messias dos Santos, Manuel Messias Torres, Manuel Petronillo, Manuel Victorino Souza, Mauricio da Silva Queirós, Pedro Azevedo Barros, Pedro Dias dos Reis e Sérgio dos Santos. Cf. GÓES, Balthazarina. Acta da sessão ordinaria da directoria realizada no primeiro domingo de abril. **Pela Patria**, Aracaju, ano 1, n. 6, p. 7-8, abr. 1920.

Fazer os adultos analfabetos se interessarem e sacrificarem o tempo com a rotina escolar era uma tarefa da qual dependia o alcance da alfabetização tão necessária ao desenvolvimento pessoal e social. Mas atrelada à frequência estava à matrícula.

Um rigoroso trabalho de inspeção estava voltado para garantia do equilíbrio das duas variáveis: matrícula e frequência. Se a frequência diminuía, a matrícula deveria ser elevada a qualquer época do ano letivo. Cabia aos professores estabilizarem tais grandezas, ocupando as vagas dos alunos excluídos, imediatamente. A queda na frequência escolar preocupou os sócios pernambucanos. Em 1920, Pedro Celso apelou para os professores e fiscais de ensino, no sentido de que eles intensificassem a propaganda do ensino primário. (LIGA PERNAMBUCANA..., 19 jan. 1920; 16 mar. 1920; 15 jun. 1920).

O apelo do presidente da LPCA surtiu efeito. Os dados das escolas Aprígio Guimaraes e Tiradentes mostram que os índices escolares aumentaram significativamente entre fevereiro e setembro de 1920. Na primeira escola, a matrícula passou de 80 (oitenta) para 120 (cento e vinte) alunos, enquanto a frequência subiu de 60 (sessenta) para 90 (noventa) alunos. Na segunda escola, o crescimento na matrícula foi de 73 (setenta) para 160 (cento e sessenta) alunos e a frequência de 47 (quarenta e sete) para 75 (setenta e cinco) alunos. Idêntico crescimento foi notado por Antonio Lopes Filho ao visitar as escolas “José Mariano”, “Nunes Mendonça” e “Tiradentes”. As turmas estavam lotadas, segundo o inspetor. Inspirado pela alegria do momento, ele instituiu aulas de ditados e se comprometeu com os alunos a entregar um corte de tecido ou uma roupa pronta para quem demonstrasse menos erros ortográficos.

Bem-vista pelos sócios, a ideia da premiação impulsionou uma campanha de distribuição de prêmios aos alunos. Comissões prontamente formaram-se para visitarem as fábricas de tecidos locais em busca do socorro necessário. Tiveram ótimos resultados com o empresário Luiz Parente Vianna (1862-1929), diretor-presidente da Companhia Fiação e Tecidos de Pernambuco e da Fábrica de Tecidos Paulista. Situada no povoado Paulista, Olinda, a fábrica funcionou até 1983 (FABRICA..., 1907; CORONEL..., 10 jul. 1929; UM CICLO, 1 maio 1983).

A Companhia Fiação e Tecidos de Pernambuco e Fábrica de Tecidos Paulista pertenceram ao negócio têxtil iniciado por Arthur Lundgreen, famoso pelo uso das “tintas indeléveis” para tecidos, uma novidade para época de predomínio no país da produção de fazendas que “desbotavam à primeira lavagem”. Trata-se dos famosos tecidos “Marca Olho” que evoluíram para a recente e popular rede de “Casas Pernambucanas” (LUIZ BELTRAO, 17 ago. 1983, A9). Como diretor-presidente da indústria precursora dessa rede, Luiz Parente

Vianna destacou-se pelas simpatias denotadas ao combate ao analfabetismo, ao fundar a Escola da Fábrica da Torre e doar peças de brim a LPCA.

A premiação dos alunos contrariava as recomendações pedagógicas dos estudiosos (CESCA, 1923). Prêmios deviam ser evitados na perspectiva racionalista da educação, porque reforçavam a tendência utilitária e o egoísmo. A boa ação não podia se transformar em um meio para o alcance de prêmios, uma vez que o bem era um fim em si. Na vida social e escolar, os prêmios somente poderiam ser aplicados excepcionalmente, quando a prática do bem demandasse um sacrifício pessoal ou quando ações espontâneas fossem praticadas para além da obrigação moral. Somente quem fizesse mais que o seu dever merecia ser premiado.

Na prática, a distribuição dos prêmios surtiu efeitos. A frequência aumentou a ponto de se tornar um problema em Pernambuco. Contraditoriamente, a matrícula e frequência cresceram e os recursos diminuíram. As demandas materiais aumentaram, por sua vez, conforme se observa no pedido da Professora da Escola Joaquim Nabuco. Com matrícula de 156 (cento e cinquenta e seis) e frequência de 107 (cento e sete) alunos, ela solicitou mobiliário e maior espaço. As soluções tornaram-se mais lentas, enquanto as pressões por resultados tornaram-se mais fortes com a proximidade das comemorações do Primeiro Centenário da Independência do Brasil. Em sessão de 5 de março de 1921, Pedro Celso lembrou a importância de se organizar as estatísticas escolares para atestar o que vinha sendo feito em prol da alfabetização do povo.

As sessões de encerramento das aulas eram momentos oportunos para exposição dos resultados escolares à imprensa. Em sessão solene, os professores, entre entrega de prêmio e certificados aos alunos, prestavam contas do trabalho escolar realizado no último ano. Em 30 de novembro de 1919 mais de cem alunos ouviram as saudações de Amyntthas Jorge quando ele abriu a sessão. Depois os professores leram os relatórios de suas escolas nesta ordem: Itala Silva de Oliveira, Escola Theodoro Sampaio; Lindolpho Salles, Escola Rio Branco; Zoé Silva de Oliveira, Escola Tobias Barreto; Ornélia Vianna da Silva, Escola Francino Mello; Clara Campos, Escola José Augusto Ferraz. Foram distribuídos vinte e um prêmios entre os alunos, presentes, uma doação dos comerciantes: Agrippino Leite, Archimedes Curvello, Octaciano Mattos, Nelson Vieira, João Andrade e Lysippo Ferraz.

Daqueles brasileiros recém-formados esperava-se que disseminassem o saber aprendido e colaborassem com a extinção do problema que afligia a nação. O representante da Loja Maçônica Cotinguiba entregou a medalha de ouro à professora Ornélia Vianna e Silva por ter conseguido alfabetizar o maior número de alunos naquele ano, bem como por instruir os novos docentes. E, em 28 de novembro de 1920, trezentos e quarenta e dois alunos

participaram do encerramento do ano letivo das escolas elementares, no salão nobre da Biblioteca Pública do Estado de Sergipe.

4.3 MAGISTÉRIO COMO MISSÃO

Os sócios pernambucanos e sergipanos assumiram-se professores voluntariamente ao ingressarem nas ligas contra o analfabetismo locais. A filiação estava condicionada a alfabetização de uma pessoa ao menos, nos moldes pedagógicos propagados. Os pedagogistas filiados estavam submetidos à regra, ficando responsáveis por difundir a teoria educacional moderna entre os professores associados. Com o passar do tempo, os professores mais antigos passaram a formar os novatos e, assim, prosseguiu-se a missão institucional de formar quadros docentes para as escolas elementares.

A missão docente teve um sentido pragmático, nos casos estudados. Foi uma ação consciente, embasada nos saberes pedagógicos difundidos e na decisão dos indivíduos que se sentiram aptos a instruir e educar. A missão fundamentou-se em referenciais distintos da conotação religiosa verificada pelos historiadores da educação; conotação, especialmente expressas nos estudos concernentes à contribuição dos jesuítas e oratorianos (NÓVOA, 1992). A missão pedagógica propagada distancia-se das crenças e atitudes morais fundamentais à compreensão da profissão docente como vocação e sacerdócio, muito comuns no processo de feminização da profissão docente. Mas se aproxima das relações estabelecidas entre docentes, sociedade e Estado; relações configuradas em contextos discursivos moralistas e científicos, ou melhor, de reconhecimento ou não das competências dos professores (CATANI, 2000).

Como missão, o magistério teve seus infortúnios. Apesar de gratificar financeiramente a maioria dos professores, as instituições tiveram que lidar com irregularidades no funcionamento escolar causadas pela instabilidade do quadro docente. Em sessão de 28 de junho de 1919 da LPCA, os diretores notificaram aos sócios a decisão da Professora Maria Livramento Dantas em não reger a cadeira da Escola "Arthur Orlando", motivo pelo qual o Professor Delmiro de Farias foi transferido da Escola "Raimundo Seidl", sendo nomeada a professora America Couto para o lugar anteriormente ocupado por ele (MOVIMENTO ESCOLAR, 14 jul. 1919). Em 8 de agosto de 1920, o Professor Antenor Lyrio Coelho tornou-se sócio da LSCA e foi nomeado imediatamente professor suplente da Escola Barão do Rio Branco. Dois dias após a nomeação, ele já havia assumido o lugar de Roque Policiano da

Cruz, afastado por problemas de saúde do lugar antes ocupado por Lindolpho Salles de Campos, por sua vez, afastado por razão idêntica (COELHO, fev./maio 1921).

Motivos diversos explicam a rotatividade dos professores. A Professora Maria Leão deixou a Escola José Augusto Ferraz para assumir a Escola Francino Mello em 1923, por ato de Epifânio da Fonseca Dória e Menezes (1884-1976), substituto do diretor-presidente da LSCA, Amynthas José Jorge, entre abril de 1922 e setembro de 1923. Para conter os prejuízos gerados ao ensino pelas mudanças constantes dos professores, criou-se a função do professor suplente na LSCA. A Professora Liseth de Carvalho era suplente quando assumiu a Escola Tobias Barreto em 9 de novembro de 1920, em lugar da normalista Maria José de Lima, que viajou para o interior do Estado. Quinze dias depois, a professora foi efetivada (CARVALHO, dez. 1920/jan. 1921).

A LPCA instalou um quadro de professores efetivos e adjuntos para solucionar a rotatividade, além de ter posto fim ao voluntariado docente, por orientação de Agripino Regueira Costa, que se posicionou a favor da efetivação da Professora Izabel Brigida Amorim. Grosso modo, esse fato assegurou direitos impensados a princípio para os professores, não somente pertinentes à remuneração, mas a licença para tratamento de saúde, a garantia das condições mínimas de trabalho. Posteriormente, foram registrados casos de afastamento de professores, por motivo de saúde, pelos períodos de, no máximo, três meses, a exemplo das concessões feitas aos professores Agar Machado Ribeiro Job, Delmiro de Farias e Rosa de Lima Santos; ocorrências que demandaram maior controle do trabalho escolar.

Em novembro de 1920, a diretoria da LPCA condicionou o pagamento dos professores à avaliação da prática escolar pelos inspetores. Um ano antes a Comissão de Inspeção Escolar foi criada por Candido Duarte, Joaquim Ignacio e Samuel Vieira, apoiados por Gaspar Regueira, para acompanhar o funcionamento das escolas. Essa comissão adotou a estatística como ferramenta de trabalho, tendo servido de indicadores principais a matrícula e frequência na verificação dos resultados. Os resultados, por sua vez, embasaram decisões administrativas e financeiras. Idênticas decisões foram tomadas em Sergipe. Em assembleia de 4 de abril de 1920 da LSCA, foi aprovada padronização dos boletins escolares, a serem apresentados pelos professores das escolas, sempre, no primeiro dia útil de cada mês, com possibilidade de suspensão da remuneração para quem descumprisse tal demanda (GÓES, abr. 1920).

Àquela altura um discurso muito forte contra o trabalho docente passou a circular nas redes oficiais de ensino, o qual teve repercussão nos financiamentos das iniciativas sociais dos dois estados. Apesar de inexistirem provas de abusos cometidos por professores associados em relação aos direitos adquiridos, proliferou-se na rede pública de ensino a crença acerca da

incompatibilidade entre investimento e retorno na área educacional. Por esse motivo o Governador José Rufino Bezerra Cavalcanti privilegiou o concurso de títulos e provas em sua reforma educacional para escolha dos professores, bem como condicionou a permanência dos selecionados à avaliação decenal do Conselho de Educação, baseada em critérios como conduta social e bons serviços prestados (PERNAMBUCO, 1920).

O Presidente de Sergipe José Joaquim Pereira Lobo (1864-1933) foi contundente nas denúncias acerca do mau procedimento dos professores. Todas as mensagens de seu governo (1918-1922) referem-se ao descaso dos docentes com a educação. Consta que muitas jovens normalistas ocupavam as vagas do magistério público interessadas em promoções mais atraentes. Ressentidas pela negativa do poder público de transferi-las para capital, as professoras afastavam-se do magistério por retaliação, seja de forma arbitrária, seja amparadas por atestados médicos, segundo consta. Não obstante aludirem problemas de saúde, muitas licenciadas circulavam tranquilamente pela cidade, aparentemente saudáveis, enquanto os alunos sofriam o abandono da escola. Agravada pela vitaliciedade da função, a situação denunciada motivou a prescrição de novo regulamento, tanto para solucionar a vacância no magistério quanto para aparelhar pedagogicamente as instituições. O cumprimento do método intuitivo passou a ser exigido e os professores foram chamados a exercer suas funções de fato, acompanhados por um serviço de inspeção mais efetivo, também.

Em que pese à impossibilidade de apuração dos dados apresentados pelo estado de Sergipe, é necessário reconhecer o alto custo da instrução e a baixa contrapartida do sistema público de ensino em relação ao combate ao analfabetismo. De acordo com os dados oficiais, Sergipe era um estado com população estimada em 500 mil habitantes, enquanto a verba do estado era de 775:717\$991 (setecentos e setenta e cinco contos, setecentos e dezessete mil, novecentos e noventa e um réis), tendo a despesa com instrução atingido 638:611\$654 (seiscentos e trinta e oito contos, seiscentos e onze mil, seiscentos e cinquenta e quatro réis) investidos em educação naquele momento (SERGIPE, 1919). Entretanto, o índice de analfabetismo continuava alto, tendo atingido 86% em 1920 (BRASIL, 1929).

A parcela atribuída aos professores, pelos baixos resultados do ensino, requer alguma ponderação, porque a ausência e resistência nem sempre foram atos de rebeldia gratuita. Os altos custos da educação não se refletiam nos vencimentos individuais dos docentes. Havia professores cuja miséria lhes condenava ao descrédito da comunidade atendida, vivendo do favor do estado nas próprias casas onde ensinavam, conforme apurou o poder público sergipano. Atrelada às péssimas condições de trabalho, havia as dificuldades de controle dos

alunos, avessos ao ensino. Na mensagem de 1920, Pereira Lobo forneceu outra explicação para o problema: a incompreensão do povo em relação à escola. Principalmente na zona rural, a escola não tinha lugar nas expectativas populares. A falta de apoio da comunidade às ações governamentais relativas à instrução era sentido pela dificuldade de alugar casas e pelos danos causados às escolas. Portanto, os professores tinham muitas razões para seguir outros rumos. Em Pernambuco, são comuns os registros de professores que pediram exoneração assim que surgiram outras oportunidades. Giselia Lobato pediu exoneração em 1921 porque foi nomeada para o cargo de “praticante” dos Correios. (LIGA PERNAMBUCANA..., 29 jul. 1921, p. 2).

A ação docente foi essencial à efetivação do projeto pedagógico das ligas pernambucana e sergipana contra o analfabetismo. Alcançar a matrícula era uma tarefa possível, mas manter a frequência escolar era algo que ia além das possibilidades dos professores. Todavia, eles deram muitos resultados às associações. No momento da crise política que se instalou com o fechamento das escolas em setembro de 1920, os professores se uniram em apoio à LPCA. Como voluntários muitos mantiveram as escolas em funcionamento. Esse foi o caso da professora Adelaide Algenor Cabral de Oliveira que solicitou permissão para continuar com as aulas da Escola João Alfredo, Povoado Prazeres, após suspensão provisória. Idêntica decisão foi tomada pelos professores das escolas “Desembargador Piretti”, “Fernandes Ribeiro”, “Frei Caneca”, “João Teixeira”, “Joaquim Ignacio”, “Nunes Machado” e “13 de Maio”. Apesar de existirem nas escolas elementares pernambucanas a figura do diretor escolar, o magistério ultrapassava as atividades específicas do ensino, em ambos os casos estudados.

Ao professor competia cuidar dos aspectos administrativos e burocráticos da escola e de todas as atividades de instrução, sem contar as atividades sociais mais amplas. O desempenho docente era medido pela organização escolar em geral, além do aproveitamento estudantil. O professor devia zelar pela ordem dentro e fora da escola. Se necessário fosse, devia recorrer à força policial para garantir a disciplina necessária nos arredores da unidade de ensino que administrava (REGIS, nov./dez. 1923, p. 5). A escrituração era parte das funções docentes e consistia no preenchimento dos livros de controle do patrimônio, bem como do livro de termos de visitas.

Quando Liseth de Carvalho assumiu a Escola Tobias Barreto, em lugar de Maria José de Lima, ela observou na escrituração escolar algumas irregularidades, não obstante o livro de visitas oferecer ótimas impressões dos fiscais de ensino e do Presidente da LSCA. Amyntas Jorge esteve naquela escola em 1920 seis vezes. A farmacêutica Cesartina Regis esteve na

escola, também, assim como o Inspetor de Ensino Ascendino Argollo, o Inspetor Escolar Xavier de Assis e o Fiscal de Ensino Edgar Coelho. Todos observaram boa frequência, bom aproveitamento e boa ordem, sem notar a falta de dados nos livros. A Professora Liseth de Carvalho expôs em assembleia da LSCA que o livro de matrícula indicava 104 (cento e quatro) alunos, mas os dados do livro de chamada divergiam. A imprecisão nos dados de matrícula e frequência somava-se a inexistência de registros acerca do comportamento e aproveitamento dos estudantes. Isso demandou um exame da aprendizagem de todos os estudantes, o qual levou a conclusão do nulo aproveitamento da turma em relação ao tempo de estudos, exceção feita a: Adelina Wenceslau, que teve o melhor aproveitamento; Pedro Alexandre, melhor comportamento; José Alves dos Santos, melhor assiduidade (CARVALHO, dez. 1920//jan. 1921). Esforços no sentido da organização de tal natureza mereciam o reconhecimento dos sócios diretores.

Em 1919, Pedro Celso lamentou profundamente a morte da professora Genoveva Teixeira da Escola Leonor Porto (LIGA PERNAMBUCANA..., 5 maio 1919). Em 1927, Clodomir Silva despediu-se da professora Maria Leão no Cemitério Santa Izabel. Um mês depois, o Padre José Augusto da Rocha Lima rezou missa em intenção da alma dessa colaboradora da LSCA (PROFESSORA..., jun. 1927). Estado e municípios também reconheceram os serviços prestados pelos professores da LPCA para fins de aposentaria, conforme verificado na situação de Maria Luiza Steppie, cujo tempo de trabalho na associação foi admitido para efeito de aposentadoria, pelo Conselho Municipal de Recife, em 1925. O reconhecimento social pouco alterava a condição da “missão penosa” do magistério. As deficiências administrativas aliadas à falta de colaboração da família desmistificava o atavismo eufemístico brasileiro:

E' nobre e árdua a missão do professor primario, porém, sobrelevam estas duas qualidades quando se cuida de ensinar gente tirada da mais ínfima camada social, porque, então, faz-se mister ao professor, tolerar desde os alumnos sem noção alguma de educação até os paes, cuja má vontade manifesta-se a cada momento em pequeninos actos que aborrecem e irritam as mais santas paciencias. (OLIVEIRA, jan. 1920, p. 8).

Os pais deviam ser os primeiros educadores dos filhos na visão da época, porém não exerciam tal papel. Isso exigia demasiado gasto de energias da parte dos professores para “fazer despertar a inteligência ainda adormecida deste bando de creanças, mantendo a decencia e a moral precisa para a bôa ordem [...]” (CAMPOS, fev. 1920, p. 8). A “polícia de ensino” baseada na manutenção da ordem gerava mais dificuldades que soluções, segundo os

professores, porque pouco havia de ser feito diante da total “falta de educação” dos alunos (REGIS, nov./dez. 1923, p. 5).

4.4 POLÍCIA ESCOLAR OU INSPEÇÃO DO ENSINO

As ligas pernambucana e sergipana contra o analfabetismo criaram um serviço próprio de inspeção escolar. Tal serviço prestava-se tanto ao acompanhamento das escolas elementares criadas e mantidas sob os auspícios das duas associações pesquisadas quanto à rede pública escolar em geral. O serviço de inspeção escolar foi coerente com a modernidade pedagógica instituída e com os fins institucionais propagados.

Luciano Mendes de Faria Filho (2000), ao estudar os grupos escolares da cidade de Belo Horizonte em relação à cultura urbana, concluiu que a inspeção escolar foi uma forma de organização da educação. Aos inspetores coube a tarefa de apresentar a situação detalhada da realidade educacional mineira. Outros historiadores da educação republicana reconhecem a importância da inspeção na consolidação da cultura escolar, a exemplo de Rogéria Moreira Rezende Isobe (2004) que observou nos relatórios dos inspetores do Triângulo Mineiro a existência de preocupações em torno da modelação da prática docente. Para a autora, mais que uma função fiscalizadora, a inspeção era uma prática pedagógica, baseada em exemplos acerca do método de ensino, do programa a ser ensinado, entre outros aspectos. Ambos os autores reconhecem o papel dos inspetores na consolidação da cultura escolar moderna a partir de estudos centrados no serviço do poder governamental.

A inspeção escolar foi um dos instrumentos utilizados pelos Estados pernambucano e sergipano para o acompanhamento das escolas primárias da LPCA e da LSCA, visando garantir a regularidade das normas estabelecidas para o sistema público de ensino. Porém, o serviço oficial de inspeção escolar diferiu da proposta analisada neste trabalho, porque os fiscais de ensino das associações eram voluntários. Essa diferença foi fundamental para efetividade do serviço. Enquanto os estados sofriam com as deficiências de um sistema de inspeção composto por uma ínfima quantidade de profissionais, que se viam impedidos de atender a abundante quantidade de escolas espalhadas em diversas e distantes localizadas, as associações implantaram um sistema que tornava todo cidadão um fiscal em potencial, para acompanhar o próprio serviço estadual prestado.

A fragilidade da fiscalização escolar estadual e institucional foi denunciada por Itala Silva de Oliveira. Na sessão de encerramento das aulas das escolas da LSCA de 1920, a professora denunciou o inspetor de ensino Antonio Xavier Assis de Oliveira, presente no momento, que fez somente uma visita no decorrer do último ano letivo a Escola Theodoro Sampaio. E perguntou: se os fiscais de ensino do estado não acompanhavam o trabalho escolar, quem testemunharia a educação das massas pobres? Seriam os diretores e os fiscais da LSCA. Mas, consideradas as duas visitas que Amynthas Jorge fez aquela escola, confirmadas pelo silêncio do presidente no momento, os sócios inspetores deixavam a desejar, também.

Naquela oportunidade, Itala Silva lembrou a assistência o papel das ligas contra o analfabetismo no acompanhamento das escolas primárias em geral, públicas e particulares. A professora chamou atenção dos presentes para as consequências de um serviço de inspeção deficiente em um contexto de pouca atenção à educação por parte das famílias. Um ensino elementar indesejável estava sendo oferecido nas instituições públicas e privadas, segundo entendimento da professora. Os efeitos disso se faziam sentir no comportamento desonesto dos alunos, extremamente desrespeitosos, livres para mudar de escola a qualquer tempo. Uma vez matriculados, eles ficavam dois ou três dias em uma escola e abandonavam as aulas para tentar a sorte com outro professor ou professora. Ações enérgicas por parte dos inspetores escolares e dos diretores das associações fariam a diferença, concluiu.

Ao mesmo tempo, cobranças idênticas partiram de Vieira da Cunha à LPCA. Na condição de inspetor escolar, ele solicitou aos diretores reorganização completa e imediata desse serviço. Rodolpho Lima e Affonso Batista apoiaram o pedido do consócio porque sentiam que um completo descaso começava a crescer entre os professores, ausentes das reuniões sociais, não obstante serem dispensados das aulas por tal motivo. Eles pediam que a diretoria tomasse uma posição ou então extinguisse de vez a concessão oferecida (LIGA PERNAMBUCANA..., 31 maio 1920). Em atendimento às solicitações dos sócios, Candido Duarte intensificou a inspeção escolar, retomando uma prática comum no tempo de Joaquim Ignacio. Ele e o General chegaram a visitar treze unidades de ensino em dois dias, entre 3 e 4 de dezembro de 1918, segundo relatou posteriormente. A inspeção permitiu conhecer o funcionamento real das escolas, verificando as causas internas e externas das irregularidades do funcionamento escolar. Durante a proliferação da gripe espanhola, por exemplo, as escolas ficaram vazias.

As cobranças em torno da fiscalização escolar revelam preocupações de ordem técnica. Embora voluntária, a inspeção devia ser ação sistemática. Eleitos em assembleias

gerais, os fiscais de ensino tinham prescrições a serem seguidas e a transmitir. Eles visitavam as escolas elementares e averiguavam as condições estruturais e pedagógicas de funcionamento, bem como os resultados do trabalho escolar realizado e a atuação dos professores. Faziam isso com base nos preceitos científicos propagados, levando em consideração a realidade social e econômica de cada lugar. A localização da escola era um fator relevante a ser considerado, pois em determinados lugares, os mínimos resultados podiam significar muito. As condições físicas das instalações, também. Os espaços deviam atender as orientações higienistas, entre outros aspectos, a exemplo da iluminação adequada à visão dos alunos. Para entender esses pormenores, convém lembrar a tradição dos padrões civilizatórios higienistas no contexto brasileiro, conforme verificou José Gonçalves Gondra (2000).

A saúde foi mote para rigorosa fiscalização da aparência dos professores e alunos. Houve casos em que a inspeção escolar solicitou a fiscalização médica, por conta do risco da contaminação de doenças graves nas regiões em que se situavam as unidades escolares. A vacinação de todos os discentes chegou a ser pedida, bem como a apresentação de atestado de saúde. Inspetores e professores orientavam os alunos no sentido de comparecerem às aulas vestidos de modo asseado, pois não era exigido o uso de uniformes nas escolas elementares. Além disso, nem todos os alunos dispunham de calçados. A vestimenta não era o requisito para frequência às aulas, mas o asseio corporal de modo geral, que incluía unhas e cabelos cuidados. Providências foram tomadas no sentido de assistir os alunos mais necessitados, com a abertura de caixas escolares como estas: “Olímpio Campos”, da Escola Gumercindo Bessa; “Amyntas Jorge”, da Escola Severiano Cardoso.

Os aspectos gerais foram fiscalizados com tanto rigor quanto à didática. A desenvoltura docente observada dizia respeito à condução das atividades escolares, ao aproveitamento dos alunos, bem como ao modo de vida dos professores. Essa avaliação abrangia o zelo e gosto demonstrados pelo trabalho, a frequência às aulas e o cumprimento das disposições regulamentares. A comunidade, representada pelo comissário de ensino de cada região, avaliava os atos dos professores no dia-a-dia. Para medir o aproveitamento dos alunos, arguições eram realizadas em presença dos fiscais de ensino. Eles observavam a clareza e a precisão das respostas, bem como o nível de aprofundamento, de acordo com o grau de desenvolvimento intelectual dos alunos. Longos interrogatórios aconteciam, a título de certificação das impressões, motivo pelo qual os alunos, já exaustos, embaraçavam-se nas respostas.

Os fiscais de ensino das ligas pernambucana e sergipana contra o analfabetismo serviram aos propósitos institucionais gerais e particulares. De forma ampla, eles tanto forneceram dados acerca do funcionamento e estatísticas escolares quanto difundiram ideias e métodos pedagógicos oficiais, ao exigirem o cumprimento do programa estadual e o registro das informações nos termos de abertura das diretorias de instrução. Internamente, as inspeções subsidiaram as ações dos sócios diretores. Em Pernambuco, o trabalho dos inspetores escolares forneceu os subsídios necessários à suspensão de determinadas unidades de ensino, quando os fundos sociais foram reduzidos. A irregularidade da frequência foi considerada nas decisões acerca das transferências das escolas; motivo que levou a mudança da Escola D. Sebastião Leme, de Olinda, para o segundo distrito de São José; da Escola Frei Caneca, “Matinha”, para “Arruda”, ambas localizadas em Recife.

Coube a Comissão de Inspeção Escolar fazer cumprir o Regimento das Escolas quanto aos exames de aproveitamento dos alunos. Agripino Regueira, Candido Duarte e Gaspar Regueira foram os principais responsáveis por introduzir os exames trimestrais nas escolas da LPCA, a partir da aprovação do Regimento Interno das Escolas da LPCA, em 27 de março de 1919 (LIGA PERNAMBUCANA..., 19 abr. 1920). Esse instrumento aparelhou o serviço de inspeção escolar permitindo à efetivação da polícia de ensino dentro e fora das unidades escolares. Em assembleia de 24 de abril de 1918, a diretoria da associação pernambucana decidiu procurar as autoridades públicas para determinar o envio de analfabetos presos por vadiagem e vagabundagem às escolas. Enquanto isso, a escola se abria ao exterior, irradiando sua cultura por ruas e praças, cinemas e teatros, transformados em lugares educacionais.

4.5 FESTIVAIS, COMÍCIOS E CONFERÊNCIAS: A INFORMALIDADE DA ESCOLARIZAÇÃO

Em 1920, tornou-se assunto do momento a compra de um piano pelo Presidente do Estado de Sergipe, José Joaquim Pereira Lobo (1864-1933). A decisão animou os aracajuanos, principalmente àqueles que já estavam cansados do vai e vem na escadaria da Biblioteca Pública, por ocasião do transporte do instrumento. Era a oportunidade de uma programação artística ser executada na capital com regularidade, de concertos públicos serem promovidos por uma nova sociedade cultural (MARIE-DENYSE, abr. 1920).

Com o piano, os teatros da capital sergipana, assim como já ocorria na capital pernambucana, tornaram-se palco dos festivais cívicos e escolares. Esses eventos mobilizaram a construção de cenários, decoração e preparação de atores, além da escolha e/ou produção textual e musical. Exigiram uma série de recursos materiais, técnicos e humanos para composição de obras capazes de empolgar plateias. Os festivais cívicos e escolares diferenciaram-se dos demais festivais de arte em geral, pelo caráter pedagógico. Alguns foram completamente gratuitos, com distribuição de até mil ingressos, aberto as pessoas que se apresentassem “decentemente vestidas” (LIGA PERNAMBUCANA..., 6 mar. 1919, p. 3).

No âmbito de uma educação moderna inseriram-se os festivais artísticos pernambucanos e sergipanos, transformando em ambientes educacionais bibliotecas, teatros, cinemas, salões de festa, pátios, ruas e tantos outros espaços urbanos, assim como havia percebido Clarice Nunes ao observar os “desencantos da modernidade pedagógica” (NUNES, 2000, p. 371-398). De fato, o uso de tais espaços denotava uma concepção pedagógica diferenciada, articulada ao modelo de educação social mais condizente com os acontecimentos do momento: liberdade de pensamento, divisão progressiva do trabalho social e estratificação da sociedade. A pedagogia dos festivais artísticos pautava-se na sensibilização necessária ao desenvolvimento da vontade. Promovia a cultura escrita, bem como os valores e conhecimentos apensos ao universo cultural considerado erudito pela atualidade.

Enquanto Sergipe investiu nos concertos musicais, Pernambucano optou pelo cinema, não obstante a vasta programação artística levada a efeito pelos teatrólogos, conforme já foi dito no capítulo três deste trabalho. Bandeiras, flores, doces e arte construía o cenário propício para exibição das fitas de maior sucesso no momento, geralmente, nos feriados nacionais e regionais consagrados à história pátria: “6 de Março”, “13 de Maio”, “7 de Setembro”, “12 de Outubro”, “15 de Novembro” e “19 de Novembro”. *Matinée* e *soirée* dividiram as programações. À tarde, sessões de cinema; à noite, teatro. Entre sessões, discursos, preleções e celebrações cívicas, surgiam os “reclames comerciais”: Viam-se até oito propagandistas em um único evento, divulgando as casas comerciais patrocinadoras e/ou as instituições. “A idéia tem logrado a melhor aceitação, visto se tratar de um inteligente meio de propaganda, por preços módicos, destinando-se o producto á manutenção das escolas fundadas pela ‘Liga’”. (RECLAMES..., 7 ago. 1917, p. 1).

Teatros e cinemas patrocinaram a LPCA. A Empresa Liborio & Riedel, de Oscar Riedel (1884-1921), foi exemplar nesse sentido. Chegou a incluir na programação semanal do Teatro-cinema Moderno sessões beneficentes. Em outubro de 1920 era exibido o filme “Casa Abandonada”, da “*Paramount Pictures Corporation*”, protagonizado pela atriz norte-

americana Dorothy Gish (1898-1968). Em 27 de março de 1921 o Teatro-cinema Moderno sofreu a perda de Oscar Riedel que, doente há dias, morreu aos trinta e sete anos. Dedicado a transformar a casa de diversão em uma das mais celebradas no cenário pernambucano, ele foi uma dos maiores incentivadores da LPCA.

O Teatro-cinema Moderno era um ponto elegante no universo variado de casas de diversão da capital pernambucana. Inaugurado em maio de 1913, tinha capacidade para mil pessoas. Ficava localizado na Praça Joaquim Nabuco, antiga Concordia (THEATRO MODERNO, 11 jan. 1913). Os administradores procuraram distingui-la pelas condições do espaço e qualidade dos filmes apresentados. As tiras da “*Triangle Film Corporation*” e “*Fox Film Corporation*” eram apontadas como última novidade do momento em matéria de cinema (NOTAS SOCIAES..., 13 dez. 1917, p. 2). A propaganda explicava a diferença dessas empresas cinematográficas em relação às demais, alegando que os dramas traziam “entrecho bem imaginado”, fundo lógico e moral. Pela realidade abordada, permitiam conhecer mais os homens e as coisas do mundo atual, sem as fantasias costumeiras da arte. Cheio de hipocrisias e maldades, os seres humanos tinham inocência, também, conforme transmitiam as películas em detalhes: “O moderno rocambole”, desenvolvido em sete atos de empolgantes mistérios e aventuras, com o ator norte-americano Edmund Breese (1871-1936). “O amor mais forte que o ódio” e a “A noiva de seis séculos”, segundo consta, foram uma grande encenação e reconstituição da idade média e época moderna, respectivamente.

Um concorrente do Teatro-cinema Moderno era o Cinema Royal. Inaugurado em 6 de novembro de 1909, na Rua Barão da Victória, n. 47, esse cinema pertencia a Empresa Ramos & Cia. O prédio foi reformado para inauguração, a fim de se tornar compatível com as demais casas de diversão. A programação daquele dia ficou reservada às autoridades, “pessoas gradas” e a imprensa, sendo exibidos duas comédias e um drama: “O Bom Doutor” e “Casamento Americano”; “Ouchar” (DIVERSÕES, 6 nov. 1909, p. 01). Por ocasião da reinauguração dez anos depois, em 1 de fevereiro de 1919, José Ribeiro dos Santos fez uma doação em nome do Cinema Royal. Então, convidou os sócios da LPCA para assistirem o quinto e o sexto episódios da série policial “A Quadrilha dos Gatos Cinzentos”, do italiano “*I topi grigi*” (*The Gray Rats*, 1918), baseado nas personagens *Za-la-mort* e *Za-la-vie*. Essa fita fazia parte da programação da Agência Cinematográfica *Claude Darlot*, sendo a exibição retomada depois do fechamento do Cinema Helvética, onde era exibida (TEATROS E CINEMAS, 1919, p. 1).

Havia ainda o Cinema Olinda. Esse cinema estreou em 19 de julho de 1911 no Teatro Livramento, mais conhecido como casa de diversão do “Feitosa” em alusão a região onde

estava situado, na Estrada de Belém. O Cinema Olinda prometia exhibir as melhores fitas coloridas da Europa. Mas os filmes não foram os únicos atrativos dessa cada de diversão. A propaganda anunciava o espetáculo do enterro de um homem vivo que ficaria coberto de areia por duas horas. Esse tipo de espetáculo circense era comum à época, como se pode notar na participação dos festivais escolares do jovem mágico mexicano Dr. Celso, náufrago do vapor “Comandatuba”. Ele e a esposa trabalhavam no Cinema Helvética. Consta que ela era uma bonita cantora e dançarina, apelidada de “Rainha da Andaluzia” (GRANDE FESTIVAL..., 12 jul. 1917, p. 5).

Recife vivia o tempo do “cinema mudo”. Flávia Cesarino Costa (2005) chama de “primeiro cinema”, um momento em que a sétima arte exerceu grande atração no expectador pelo poder de demonstração. Por um lado, foi o momento de um cinema pautado no espetáculo paralelo, com orquestras, piadas, música ao vivo etc.; por outro, foi o momento de evolução para um cinema narrativo e capaz de contar histórias, que surgiu a partir de 1913. Ambas as formas características do cinema mudo integraram a proposta da LPCA.

Onze festivais cívicos escolares foram realizados no Teatro-Cinema Moderno, no Cinema Espinheirense, no Cinema Olinda e no Teatro Santa Izabel entre 1917 e 1920. No *matinée* de 12 de outubro de 1917 foi exibido o filme “A Lei do Amor” (FESTIVAL NO MODERNO, 11 out. 1917, p. 1). Em 25 de janeiro de 1919, no Cinema Espinheirense, foi a vez do filme “Calvario de uma esposa” (NOTAS SOCIAES..., 25 jan. 1918, p. 2) No ano seguinte, um festival realizado no Cinema Olinda trouxe para tela o drama sacro “São Francisco de Assis”, cedido pela empresa Liborio & Riedel, bem como o “Invento do Dr. Sylvio Pacheco para salvação dos navios afundados” (CINEMA OLINDA, 19 jul. 1911, p. 3; THEATRO LIVRAMENTO, 12 fev. 1922, p. 2).

O Comitê Contra o Analfabetismo da Encruzilha realizou dois festivais no Cinema Olinda em 1920. A programação do festival de julho dividiu-se em lítero-musical e cinematográfica. Os números de música foram executados por artistas amadores, regidos pelo maestro José Lourenço da Silva, mais conhecido por Capitão Zuzinha (1889-1952). Um deles chamou atenção. Trata-se do hino “*Fiat Lux*” da LPCA. O festival de 10 de novembro de 1919 foi realizado para homenagear Bernardo Vieira de Melo (1658-1714), senhor de engenho e liderança na “Guerra dos Mascates” (1870-1871). Essa guerra dos senhores de engenho de Olinda contra os comerciantes de Recife apareceu muitas vezes na programação didática da LPCA. Tratava-se da guerra do poder político-administrativo contra o poder econômico; guerra vencida pelos “mascates” com o apoio da Coroa Portuguesa, a qual resultou na fundação da Vila de Santo Antonio do Recife (DEL PRIORE e VENANCIO,

2010). Bernardo Vieira de Melo virou herói por seu grito de liberdade na Câmara de Olinda, em 10 de novembro de 1710; grito em favor da República do Brasil na visão dos sócios da LPCA. O festival em homenagem ao herói acabou em comício no Largo da Estação de Água Fria.

A rua transformou-se em escola de cidadania. A partir de novembro de 1919, os movimentos populares revolucionários do passado ganharam ênfase e um clima de agitação impregnou as atividades educativas pernambucanas. A tensão instalada pela greve dos operários da “Pernambuco Tramway and Power Company” invadiu o espaço pedagógico. O palco das reivindicações por melhores salários e redução da jornada de trabalho, dos comícios dos grevistas e dos tiros disparados contra eles foi o mesmo palco dos comícios da LPCA (ARAÚJO, 2015).

Uma série de comícios de propaganda do ensino primário foi realizada pelos comitês da LPCA. Os comícios aconteceram ao cair da tarde dos domingos nas regiões mais populares da cidade. Nas regiões mais pobres, portanto, os comícios eram um tipo de apelo. Dezembro findava assim como à tarde do primeiro comício da LPCA no Largo do Campo Grande, realizado pelo Comitê Contra o Analfabetismo da Encruzilhada. Por volta das 17 horas teve início o *meeting* encabeçado por Samuel Vieira e seus confrades: Arnaldo Constantino, João Zacharias, e João Soares Teixeira. Dias depois se repetiu, em seis de janeiro de 1918, por ocasião das matrículas escolares. Então, Samuel Vieira deu o recado: “Os deveres do povo para com a patria são iguais aos deveres para com a Liga Pernambucana contra o Analfabetismo”. Enquanto o tribuno falava, passavam de mão em mão manifestos impressos e números de a “Nova Cruzada” (LIGA PERNAMBUCANA..., 10 jan. 1918, p. 2).

Ovacionado por aquele discurso, Samuel Vieira seguiu para inauguração do Comitê Contra o Analfabetismo da Encruzilhada. Hemillo Ferreira Gomes, presidente do núcleo, bem que tentou saudar Joaquim Ignacio, mas o dia era do tribuno popular. Novos discursos, flores naturais, hinos, licores e bolinhos completaram a festa, que teve *grand finale* na Avenida Ayres Gama, com passeata improvisada e gritos de vivas a LPCA, ao Comitê Contra o Analfabetismo da Encruzilhada e a Samuel Vieira. Um terceiro e último comício completou a primeira série da Encruzilhada, somente sete dias após o segundo ter acontecido. O propagandista Luiz Silvério de França Pereira destacou na ocasião os ideais da associação local. Mais cinco oradores reforçaram os fins sociais, o último deles agradeceu aos moradores da Encruzilhada e do Campo Grande.

O caráter educativo daquelas cenas é evidente. Comício, tribuno e povo são equivalentes a professores, preleções e alunos. O tema da segunda conferência trouxe uma

lição: dado o nobre fim e esforço dispendido para alcançá-lo, o povo tem obrigação de cooperar com a LPCA. Isso seria possível de muitos modos; um jeito era associar-se, outro era frequentar as escolas. Os comícios prosperaram e com eles mais evidências da pedagogia inerente à propaganda do ensino primário.

Fevereiro de 1918 chegou com a temporada de comícios do Comitê Contra o Analfabetismo do Arruda. Na entrada da “Bomba do Hemetério”, local dos clubes carnavalescos de Recife, aconteceu o primeiro comício do mês. Lídia de Lima, Fernando Collares de Sampaio e Odilon de Araujo Sampaio deram seus depoimentos a favor do combate ao analfabetismo; eles eram alunos da Escola Joaquim Nabuco e estavam acompanhados do Professor Arnaldo Constantino. Delmiro de Farias, João Soares Teixeira, Pedro Sampaio e Samuel Vieira discursaram. Acrescentados os nomes de Antonio Vieira da Cunha, Amaro Moreira e Rufo Beda tem-se a lista completa dos oradores dos comícios do Bairro Arruda. No domingo seguinte ao carnaval, 17 do mês, os oradores fizeram nova divulgação em frente à sede da Sociedade Beneficente Familiar Amor e União.

Os comícios de maio inspiraram-se na abolição. No memorável “13 de Maio”, Samuel Vieira abriu a segunda série de discursos no Largo do Arruda com esta preleção: “A emancipação do cativo da ignorância é mais gloriosa que a emancipação do elemento servil”. Essa aula pôs a liberdade no centro da discussão como bem maior da humanidade. Naquela data, alunos e professores pregaram o civismo ao visitarem os túmulos dos abolicionistas no Cemitério de Santo Amaro, com homenagens aos mortos: José Mariano, Joaquim Nabuco, João Teixeira e Martins Junior. À noite, o tribuno popular completou a terceira conferência do dia na Escola João Teixeira, Ilha do Pina: “Emancipação do escravo contra o cativo da ignorância”. (LIGA PERNAMBUCANA..., 16 maio 1918, p.1). Seis dias depois realizou o segundo comício. Apoiado pelo grupo de oradores, ele discorreu sobre o tema “A obra patriótica da Liga Pernambucana Contra o Analfabetismo”, que é a continuação da obra de Silva Jardim e Martin Júnior, isto é, a “republicanização da república”. (LIGA PERNAMBUCANA..., 23 maio 1918, p. 2). O último comício da série alcançou o mês de junho:

Em propaganda á diffusão do ensino elementar, no seio das camadas populares, realizara amanhã mais um comicio popular o 'comite' do Arruda, pelas 17 horas no Largo da estação, onde o tribuno popular Samuel Vieira desenvolver o thema “Assistencia escolar á infancia desvalida”, fallando ainda entre outros oradores, o coronel Vieira da Cunha, orador do 'Comite', tenente João Soares Texeira, pela 'Conciliação Graphica', professor Pedro Ferreira Sampaio, pelo corpo docente da 'Liga' Luiz Silverio de França Pereira, pelo operariado, professor Pedro Joaquim de Sant'Anna, pelos habitantes do Arruda. (LIGA PERNAMBUCANA..., 8 jun. 1918)

A lista de temas desenvolvidos por Samuel Vieira fica completa com esta conferência: “A Liga’ é também uma escola de civismo e moralidade”, que teve calorosa recepção na inauguração do Comitê do Arruda em 7 agosto de 1918 (LIGA PERNAMBUCANA..., 4 fev. 1918, p. 2). Chama atenção nos comícios de Samuel Vieira a afirmação das ideias de Silva Jardim (1860-1891) e Martins Júnior (1860-1904) porque remete à chamada “ilustração brasileira” do período de 1870 a 1914. Ilustração representada por autores que procuraram iluminar o país pela ciência e cultura, segundo a lógica da “Escola do Recife”, movimento do livre pensar liderado por Tobias Barreto de Menezes e Sílvio Romero.

Jorge Carvalho do Nascimento (1999, p. 155) destacou a importância de atentar para as expressões da cultura brasileira durante a reconstituição dos quadros pedagógicos nacionais. A Escola do Recife por muito tempo foi uma “cultura ocultada”, ignorada por estudiosos da história e da educação que desconheciam a multiplicidade de vieses filosóficos inerentes ao movimento intelectual republicano brasileiro. A inteligência brasileira daquele momento assentava-se em epistemologias que iam além do positivismo francês, embora seja inegável essa influência. O materialismo alemão, expresso no evolucionismo e monismo, renovou a produção literária do momento, ajudando a formular novos projetos nacionais, na esteira de movimentos intelectuais locais como o romantismo. Em que pese à ambiguidade do romantismo, esse movimento trouxe subsídios para uma crítica aos padrões negativos do período monárquico, tais como a escravidão; desse modo ajudou a promover a emancipação política e o direito à liberdade, nortes principais da luta travada por aquele grupo da Faculdade de Direito do Recife, defensor da instauração do Estado liberal.

A didática dos comícios propunha temas voltados à reflexão, algo diferente das conferências realizadas em nome das instituições, dedicadas à transmissão de conhecimentos úteis a vida prática. Conferências aconteciam comumente naquele contexto para quem podia pagar por isso, mas gratuitamente eram mais raras. A LBCA enviou muitos conferencistas ao interior do país em vista de resultados propagandísticos e financeiros para o movimento. Julio Ambazuja, por exemplo, passou na Bahia, em Pernambuco e Sergipe pregando o ensino primário. Evidentemente, o público dessas conferências em nada se assemelhava a plateia de Helvécio de Andrade.

Em 1920, o IHGSE lotou de gente simples querendo ouvir os conselhos de higiene oferecidos pelo Doutor Helvécio de Andrade. Didático, o médico prendeu a atenção do povo com exemplos engraçados, enquanto lhes ensinava assuntos complexos da linguagem científica. A cena se repetiu uma série de vezes com sucesso, contra as expectativas mais pessimistas de quem duvidava ser capaz um público tão rude e desabitado a conferências

parar para aprender. Surpreendia o sucesso, também, em função de ser tratar de um renomado conferencista em matéria de Psicologia e Pedagogia (A.B. EXEMPLO..., dez. 1919).

A importância de Helvécio de Andrade como conferencista pôs um ponto final nas polêmicas do passado. Naquele momento o médico colaborava como se nenhuma das palavras proferidas contra a sua pessoa por outros sócios o tivessem afetado. Seja por admiração ou repulsa, ele notabilizou-se no movimento pedagógico moderno. A história da educação reconheceu o mérito do propagandista da teoria educacional (NASCIMENTO, 2003; BARROSO, 2013). Independentemente do mérito atribuído pelo presente ao educador Helvecio de Andrade, as conferências ajudam a desconstruir discursos da época, diante dos quais era acusado de ser versado nas letras, mas desconhecedor da realidade educacional. Ele oferecia aos contendores a prova de sua capacidade de educar “ignorantes” (A A.B. EXEMPLO..., dez. 1919, p. 8).

As conferências adentram o universo da intersecção verificada neste capítulo, entre cultura urbana e pedagógica, denominada de escola elementar. Para esse lugar, concorreram todos os trilhos traçados e as luzes acesas em lugares habitados por populações carentes de leitura e escrita. Lugar de múltiplas possibilidades educativas, a escola elementar tornou-se uma cultura, espaço e tempo vividos por alunos, professores e inspetores; todos eles sócios de um projeto pedagógico inspirado na racionalidade científica do início do século vinte, porém devedora da crítica elaborada por movimentos artísticos e sociais inspirados no romantismo. A cultura escolar adentrou universos distintos e os transformou em lugares de saber, onde a sugestão pedagógica se materializou, seja:

[...] o lar, a ágora, as ruas, o jardim, a natureza, o museu, a fábrica – que num determinado momento são mais adequados do que outros ou que são aconselhados como lugares de ensino a fim de, quase sempre, abrir ao exterior a instituição escolar. (VIÑAO FRAGO, 2001 p. 66).

Na encruzilhada das praças e ruas, dos cinemas e teatros, em vários espaços públicos, realizaram-se festivais cívicos e escolares, conferências e comícios, eventos artístico-educacionais de diferentes espécies: cinema, literatura, música e teatro. A observação desses lugares revela a consolidação de uma didática no início do século vinte, pautada na organização dos espaços, na regularidade do tempo, na concepção das personagens e suas funções, bem como nos materiais e métodos empregados para transmissão de uma cultura brasileira. Nessa organização efetivada, o patriotismo tornou-se fim, os livros tornaram-se meios, o magistério tornou-se missão e os resultados do trabalho escolar serviram à intensificação da fiscalização de alunos e professores, uma evidência de que:

A resistência à modificação dos hábitos da rotina escolar permaneceu constante no cotidiano. A escola risonha e franca tinha também versões menos luminosas, nas quais ainda se praticavam os castigos físicos e morais; nas quais se exacerbava a vigilância sobre o estado de limpeza do corpo, da roupa e dos modos dos alunos; nas quais os professores driblavam as autoridades pedagógicas e suas medidas de controle e avaliação dos resultados pedagógicos e os métodos oficiais de alfabetização. (NUNES, 2000, p. 371).

Mas a escola elementar estava no devido lugar, dentro de um quadro teórico liberal e de um contexto social contrastante, tanto progressista quanto conservador. A escola elementar foi uma forma de educação social específica e planejada. Enfim, um modelo de organização educacional e social.

CONSIDERAÇÃO FINAIS

A história das ligas pernambucana e sergipana contra o analfabetismo está atrelada ao desenvolvimento das ideias e práticas pedagógicas, entre os anos de 1916 e 1922, no Norte do Brasil. É a história de um modelo teórico e prático de educação propagado no âmbito do associativismo local, voltado para escolarização da população e consolidação do estado republicano brasileiro.

A pedagogia associativista, analisada neste trabalho, fundou-se no princípio filosófico liberal que creditou a razão humana todo potencial de evolução moral. Tal pedagogia teve por base a racionalidade cientificista ainda em voga no século vinte, embora estivesse assentada nas reflexões acerca da realidade local. A situação de miséria vivida por milhares de brasileiros analfabetos foi ponto de partida para valorização da educação como fator de prosperidade e democracia. Em tese, a igualdade passou a ser buscada artificialmente mediante difusão da escolarização, com vistas à elevação da cultura nacional. O modelo de escola idealizado adveio das teorias educacionais modernas norte-americana e europeias especialmente embasadas no método intuitivo.

Na prática, a opção pelo método objetivo para o ensino da leitura e escrita deparou-se com as fragilidades técnicas e tecnológicas dos sistemas de ensino vigentes, ocasionadas pelos limites administrativos, financeiros e legais do poder público brasileiro em relação à oferta do ensino primário. O Estado não podia arcar com instalações higiênicas, professores preparados e processos burocráticos, conforme prescreviam as regras pedagógicas do momento. Em linhas gerais, a proposta pedagógica moderna demandava reforma completa dos sistemas nacionais de ensino, algo inviável aos diferentes “brasis” da época. Os espaços vazios da estatização escolar foram preenchidos pela sociedade civil organizada que agiu em nome da solidariedade no sentido de estruturar um serviço público de educação elementar racional adequado à realidade, principalmente compatível com os poucos orçamentos sociais.

As ligas pernambucana e sergipana contra o analfabetismo surgiram com a finalidade de pensar e concretizar o sistema educacional idealizado. A fórmula resultante do empreendimento foi esta: toda sociedade livre é uma escola. Logo, promoverá a instrução e educação do povo brasileiro. Então, os sócios passaram a assumir função de diretores, professores, inspetores ou simplesmente alunos, tomando a leitura e a escrita como principal programa escolar, a ser desenvolvido em casas, cinemas, teatros ruas e todos os ambientes públicos que pudessem ser transformados em salas de aula.

Vozes autorizadas repetiram aquela fórmula e a Pedagogia da Luz consolidou-se. Para isso acontecer, o amparo das sociedades de ideias mais respeitadas do momento contribuiu: institutos históricos e geográficos, maçonaria, sociedades literárias e operárias. A sociedade política engajou-se na proposta, assim como as forças públicas locais e federais (Exército e Marinha). O apoio dos militares foi fundamental à institucionalização das ligas pernambucana e sergipana contra o analfabetismo, dentro de certos limites. Organizadas com base na legislação que regulamentava as sociedades civis brasileiras, ambas as instituições analisadas mantiveram-se livres do ponto de vista administrativo, jurídico, financeiro e pedagógico.

A liberdade de expressão determinou os rumos assumidos pelas duas sociedades pedagógicas. Tanto os jornais oficiais das instituições quanto a grande imprensa publicaram as opiniões formuladas no interior das duas ligas estaduais acerca dos moldes vigentes do ensino primário. Além disso, os jornais foram os principais canais de proliferação de um modelo de ensino que parecia mais adequado às exigências sociais do momento em relação à instrução e educação. Por intermédio desses veículos, pessoas persuadiram-se em relação à proposta de um mundo mais solidário e passaram a apoiar as iniciativas de escolarização em andamento.

Os sócios cresceram em número e aumentaram as possibilidades financeiras e pedagógicas. Eles se tornaram difusores das ideias desenvolvidas no âmbito institucional e se responsabilizavam pela alfabetização de uma pessoa, pelo menos. Voluntários da educação exerceram o magistério de diferentes modos, como estudiosos dos fins e meios educacionais, conferencistas, editores, professores ou fiscais e comissários de ensino. Assim, multiplicaram-se os profissionais da área e os lugares da instrução.

As ligas pernambucana e sergipana contra o analfabetismo difundiram a escola primária elementar. Essa escola é diferente das escolas primárias anteriores, que funcionavam no interior nas casas das professoras, segundo os preceitos de uma pedagogia do A.B.C. e da palmatória, principalmente. A escola primária elementar foi planejada nos mínimos detalhes, de acordo com os princípios pedagógicos defendidos. Em nenhum sentido esse modelo de escola sugeriu o isolamento, seja porque estivesse situado em zonas urbanas e rurais populosas ou porque fossem mantidas por membros do magistério associados que compartilham uma forma de pensar a educação.

Em sentido estrito, a escola elementar era equivalente em número e qualidade ao sistema escolar primário público dos dois estados analisados. A quantidade de unidades de ensino primário criadas pelas associações foi proporcional ao número de escolas primárias estaduais do período focalizado. Em que pese às expectativas em torno do modelo de escola

graduada implantado com os grupos escolares, esse projeto pedagógico ainda era raridade no período estudado por demandar altos investimentos e atender prioritariamente o ensino médio e normal. Em amplo sentido, a escolarização abrangeu lugares distintos dos limites tradicionais do ensino primário. Auditórios, cinemas, teatros e ruas foram alguns dos espaços de realização do vasto programa artístico-cultural levado a efeito em Aracaju e Recife.

Conferências públicas, comícios, festivais lítero-musicais e cinematográficos foram algumas das formas organizadas de educação social. Desse modo, a alfabetização foi levada a efeito amplamente, garantindo-se o acesso à cultura escrita necessária a mudança requerida de comportamento pela modernidade daquele tempo vivido. A cultura escrita foi expressa na arte de cantar, dançar, falar, mover e vestir-se, a par da qual se colocou o trabalhador, em especial, a mulher trabalhadora, que precisava dominar as tecnologias da leitura e escrita, em mundo de novidades tecnológicas como a máquina de escrever.

O amplo sentido da alfabetização propagada remeteu às relações políticas, ainda que o programa educacional das ligas pernambucana e sergipana contra o analfabetismo não tenha sido incorporado imediatamente pelo Estado. Disputas e alianças, decisões planejadas e postergadas, desenvolvidas entre tensões e equilíbrios do poder, denotaram as tentativas de mudança social, ainda que não tenham sido reconhecidas pelos entusiastas da educação na atualidade.

Os autores entusiastas da educação consideraram as ligas contra o analfabetismo iniciativas sem contribuição alguma à educação brasileira. Primeiro porque tais iniciativas teriam sido apropriadas pelas plataformas políticas dos diversos movimentos nacionalistas. Segundo porque as associações estiveram atreladas a um projeto político contrário aos interesses do povo, que vivia sem acesso aos bens materiais e culturais produzidos, excluído dos processos decisórios do país devido à situação de analfabetismo na qual vivia. Nessa perspectiva, as ligas contra o analfabetismo teriam surgido de uma intenção política contrária às lutas sociais por direitos, para disseminação de um tipo de escola precária de alfabetização absolutamente voltada para decodificação e formação de uma falsa consciência liberal.

A escola pública e gratuita foi uma conquista liberal realmente. O projeto pedagógico das ligas pernambucana e sergipana contribuiu para essa conquista, independentemente de qualquer crítica que pretenda desqualificar tal experiência. Os professores associados tinham clareza da necessidade de preparação pedagógica e das dificuldades de levarem adiante um projeto de escolarização como desejavam. Isso porque projetos sociais demandam custos muito altos, principalmente em épocas de crise. Mas a consciência das dificuldades não os inibiu e eles se dedicaram a instrumentalizar-se, além de colaborar com o sistema público

como um todo, criando e atualizando a estatística escolar, em apoio ao serviço de inspeção escolar dos estados. Havia, ainda, a preocupação com a uniformidade do trabalho pedagógico, que demandava escolher e aplicar o melhor método de ensino possível, bem como com a instalação de uma política escolar rigorosa o suficiente para ordenar alunos e professores.

Se a regularidade proposta soa autoritária ao olhar de hoje, para a época pareceu o melhor caminho a ser seguido, no sentido da organização pedagógica necessária ao ensino primário do país. Para o momento estudado era extremamente importante garantir uma escola para todos e isso pressupunha uniformizar o trabalho escolar. A organização comum do ensino primário jamais entrou em contradição com os objetivos democráticos, uma vez que a ordem era condição para difusão de valores necessários à democracia.

Ordem e disciplina podem parecer a combinação perfeita para uma análise pautada no militarismo das práticas educacionais. Logo serviu ao entendimento de que o combate ao analfabetismo não passou de uma apropriação indevida das associações civis pelos militares para difusão de um projeto antidemocrático, fundado na lei do serviço militar. De fato, civis e militares integraram as sociedades pedagógicas, porque a defesa nacional era prerrogativa para o sucesso de qualquer projeto cultural. Assegurar-se dos meios necessários à manutenção da paz era uma grande preocupação em um contexto mundial de guerra. Porém, está descartada a possibilidade da militarização das ideias e práticas analisadas. O próprio vocabulário bélico empregado nos discursos produzidos tem razão de ser pela força dos fatos e da opção técnica propagandística, isto é, da linguagem metafórica. Em sentido literal a educação se aproxima do conceito de paz. No momento da guerra, a pedagogia sugeriu a solidariedade como via de conquista da formação emocional e intelectual dos brasileiros. A perspectiva de união do Brasil se fortaleceu em torno do desejo de paz que a guerra suscitou.

A Pedagogia da Luz foi um projeto de formação de cidadãos para democracia. Os atos sociais reguladores não devem ser enquadrados simplesmente no rótulo reacionário. São atos humanos que atenderam necessidades de um momento, como soluções para problemas que demandavam respostas imediatas. A exigência das primeiras décadas do século vinte era a moralização dos costumes e promoção da consciência republicana necessária à consolidação de um Estado Nacional. As direções apontadas para essas soluções respaldaram-se na filosofia e no pensamento científico da época que, apesar de evoluírem no contexto regional, enfrentaram os percalços da realidade do país, envoltas nos padrões aristocráticos e conservadores ainda vigentes.

Apesar de as ligas pernambucana e sergipana contra o analfabetismo terem se proposto corrigir a sociedade, ambas acabaram sendo corrigidas pela resistência à modificação dos

hábitos. Pessoas mantiveram-se presas a certos padrões menos luminosos, tais como a relutância ao asseio do corpo e da roupa e aos modos. Isso é notável na persistência dos castigos físicos e morais aos quais foram acometidos os alunos, mas também nas incompatibilidades dos dados constantes na escrituração escolar, alterada pelos professores que burlaram a rigorosa inspeção.

O período republicano que se estendeu até 1922 não foi uma era somente de sombras na educação brasileira. As experiências pedagógicas expostas neste trabalho mostram um nível avançado de discussão teórica e organização escolar, algo bem diferente de uma utopia baseada no salvacionismo educacional contraproducente e frustrante. Mais que uma versão simplificada e atrasada dos movimentos e sistemas posteriores, as ligas pernambucana e sergipana contra o analfabetismo secundaram os estados na função de instruir os enormes contingentes de analfabetos e de prepará-los para o exercício político em sentido amplo e não somente correspondente ao sufrágio universal. Os pernambucanos e sergipanos buscaram implantar a cultura do autogoverno. Em contrapartida, as associações receberam o apoio estatal necessário ao seu desenvolvimento e, nessa conjunção de forças, a luz se propagou. O alcance e a intensidade luminosa do associativismo pedagógico pode ser mensurado nesta tese, elaborada anos à frente da emissão dos raios da propaganda, ainda assim inspirada naquele encantamento refletido acerca do Brasil.

FONTES

Jornais e revistas

5º CONGRESSO Brasileiro de Geographia. **Renascença: Revista Ilustrada**, Salvador, ano 1, n. 3, set. 1916.

A ABERTURA das nossas escolas. Pela Instrução. **Pela Patria**, Aracaju, ano 1, n. 4, p. 4, fev. 1920.

A ESQUADRA de guerra. **A Província**, Recife, ano 41, n. 140, p.1, 24 maio 1918.

A FESTA de arte de amanhã. **Correio de Aracaju**, Aracaju, ano 8, n. 2872, p. 1, 12 maio 1920.

A FESTA DO dia 21. **Pela Patria**, Aracaju, ano 1, n. 6, p. 4, abr. 1920.

A MAGNA sessão do “Instituto Historico”. Fundação da “Liga contra o Analphabetismo”. Indicações e oradores. **Diario da Manhã**, Aracaju, ano 6, n. 1601, p. 1, 26 set. 1916.

A NOSSA esquadra de guerra. **A Provincia**, Recife, ano 61, n. 306, 6 nov. 1918.

A PESCA artesanal no Brasil. **Revista Marítima Brasileira**, Rio de Janeiro, v. 1108, n. 7/9, p. 198, jul./set. 1988.

A QUINTA escola da liga contra o analphabetismo. **Correio de Aracaju**, Aracaju, ano 13, n. 2665, p. 2, 19 ago. 1919.

A.B. Exemplo a seguir. **Pela Patria**, Aracaju, ano 2, n. 2, p. 8, dez. 1919.

A.B.C. Em defesa da lingua. **Pela Patria**, Aracaju, ano 1, n. 7, p. 5-6, maio 1920.

AINDA o 5º Congresso de Geographia. **A Cidade**, Salvador, 5 out. 1916.

AMBAZUJA, Julio. O momento historico e o ensino. **Pela Patria**, Aracaju, p.5-7, fev. 1920.

AMYNTHAS JORGE. Cartas do Rio. **Correio de Aracaju**, Aracaju, n. 13, n. 2.488. 20 dez. 1918.

AMYNTHAS JORGE. Relatório apresentado á assembleia geral da ‘Liga Sergipense contra o Analfabetismo pelo seu presidente. **Estado de Sergipe**, Aracaju, ano 20, n. 5831, p. 4, 2 set. 1919.

ANDRADE, Helvécio de. Instrução publica. **Sergipe Jornal**. Aracaju, ano 11, n. 2771, p. 1, 23 jul. 1931.

ANDRADE, Helvecio. Breve notícia sobre a leitura analytica. **Correio de Aracaju**. Aracaju, ano 6, n. 755, p. 1, 4 abr. 1912.

ANDRADE, Helvecio. Ensino público II. **Diário da Manhã**, Aracaju, ano 7, n. 1785, p. 2, 30 maio 1917.

ARMANDO DE OLIVEIRA. Recife, ano 66, n. 293, p. 3, 16 dez. 1923.

AS FESTAS de hoje. **Jornal Pequeno**, Recife, ano 19, n. 53, p. 1, 6 mar. 1917.

ASSIS, Antônio Xavier de. E'co do encerramento da aulas da Liga Sergipense contra o Analfabetismo. **Pela Patria**, Aracaju, ano 1, n. 12. p. 2-3, dez 1920/jan. 1921.

BARÃO Z. Os analfabetos. **Sergipe Jornal**, Aracaju, ano 5, n. 1207, p. 2, 3 nov. 1925.

BENEMERENCIA e patriostismo. **Pela Patria**, Aracaju, ano 1, n. 1, p. 4, nov.. 1919.

CAMPOS, Clara. Relatório. **Pela Patria**, Aracaju, p. 8, fev. 1920.

CARVALHO, Liseth de. Relatório. **Pela Patria**, Aracaju, ano 2, n. 2/03. p. 7-8, dez. 1920//jan. 1921.

CINEMA OLLINDA. **Jornal do Recife**, Recife, ano 54, n. 197, p. 3, 19 jul. 1911.

COELHO NETO. A ordem. **Pela Patria**, Aracaju, ano 6, n. 20, p. 4, abr. 1927.

COELHO, Antenor Lyrio Coelho. Encerramento das aulas da Liga: relatorios dos professores. **PELA PATRIA**, Aracaju, ano 1, n. 12. p. 6-8, dez 1920/jan. 1921.

COELHO, Antenor Lyrio. Amigos. **Pela Patria**, Aracaju, ano 2, n. 13, p. 4, fev./maio 1921.

CONFERÊNCIA. **Jornal do Recife**, Recife, ano 63, n. 10, p. 3, 11 jan. 1920.

CONGRESSO Brasileiro de Geographia. **Renascença: Revista Ilustrada**, Salvador, ano 1, n. 4, 26 set. 1916.

CONTRA-ALMIRANTE Frederico Villar. **Revista da Marinha**, Rio de Janeiro, ano 83, n. 1, p. 163-265, jan./fev./mar. 1964,

CORONEL Luiz Parente Vianna. **Jornal Pequeno**, Recife, ano 31, n. 154, p. 2, 10 jul. 1929.

COSTA, Gaspar Regueira. Relatório da Sociedade Protectora da Instrução Popular. **Diário de Pernambuco**, Recife, ano 86, n. 256, p. 2, 7 out. 1910.

CRISTIANO FLÁVIO. A escola. **Pela Patria**, Aracaju, ano 1, n. 5, p. 6, mar. 1920.

DA EDIÇÃO da tarde de hontem: interior. **Jornal do Recife**, Recife, ano 43, n. 303, p. 2, 3 nov. 1920.

DA EDIÇÃO da tarde de hontem: interior. **Jornal do Recife**, Recife, ano 43, n. 116, p. 2, 29 abr. 1920.

DESPEDIDAS. **Diário de Pernambuco**, Recife, ano 95, n. 336, p.2, 10 dez. 1919.

DIARIO DA MANHA. Liga Sergipense contra o Analphabetismo. **Diário da Manhã**. Aracaju, ano 6, n. 1636, p. 2, 10 nov. 1916.

DIARIO DA MANHÃ. O nosso roteiro. **Diário da Manhã**, Aracaju, ano 1, n. 1, 1 fev. 1911.

DIVERSOES. **Jornal do Recife**, Recife, ano 52, n. 251, p. 1, 6 nov. 1909.

DOS DE FO'RA: comitê cearense. **Nova Cruzada**, Recife, ano 3, n. 5, p. 3, 14 jul. 1919.

DR. JULIO AZAMBUJA. **Jornal do Recife**, Recife, ano 63, n. 9, p. 1, 10 jan. 1920.

E. A. Pela Patria. **Pela Patria**, Aracaju, ano 1, n. 4, p. 2-3, fev. 1920.

E. D. Ephemeride. **Pela Patria**, Aracaju, ano 4, n. 15, p.4, out. 1922.

ESCOLA Cesario Pessoa: sua inauguração. **Pela Patria**, Aracaju, ano 1, n. 5, p. 1-3, mar. 1920.

ESCOLA SEVERIANO Cardoso. **Pela patria**, Aracaju, ano 1, n. 14, p.1-2, jun./ago. 1921.

ESCOLAS da Liga Pernambucana Contra o Analphabetismo, na Encruzilhada. **A Província**, Recife, ano 49, n. 334. p. 3, 4 dez. 1920.

ESCOLAS da Liga Pernambucana Contra o Analphabetismo: Encruzilhada. **A Província**, Recife, ano 49, n. 343. p. 1, 13 dez. 1920.

ESCOLAS nas fabricas. **Pela Patria**, Aracaju, ano 1, n. 1, p. 6, 15 nov. 1919.

ESQUADRA de guerra. **A Província**, Recife, ano 61, n. 172, 25 jun. 1918.

ESTADO DO NORTE. **Jornal do Recife**, Recife, ano 63, n. 237, p. 1, 29 ago. 1920.

EUSTORGIO WANDERLEY. A melindroza. **Tico-Tico**, Rio de Janeiro, ano 16, n. 844, p.16, 16 dez. 1917.

FABRICA de tecidos Paulista. **Almanch de Pernambuco**, Recife, ano 9, p. 206, 1907.

FALLECIMENTOS. **O paiz**, Rio de Janeiro, ano 40, n. 14.384, p. 5, 8 mar. 1924.

FARIAS, Delmiro de. Educação e ensino I. **Jornal Pequeno**, Recife, ano 13, n. 17, p. 1, 21 out. 1911.

FARIAS, Delmiro de. Educação e ensino II. **Jornal Pequeno**, Recife, ano 13, n. 23, p. 1, 28 out. 1911.

FESTIVAL NO MODERNO. **A Província**, Recife, ano 40, n. 280, p.2, 11 out. 1917.

FESTIVAL pro Liga Sergipense contra o Analphabetismo. **Correio de Aracaju**, Aracaju, ano 6, n. 9, p. 2, 10 out. 1923.

FESTIVAL PRÓ-LIGA. **Pela Patria**, Aracaju, ano 4, n. 15, p. 4, out. 1923.

FONTES, Jessé. Inauguração da Escola Severiano Cardoso. **Correio de Aracaju**, Aracaju, p. 2, 13 jul. 1921.

GENERAL Joaquim Ignacio. Recife, **Jornal Pequeno**, ano 21, n. 280, p. 1, 9 dez. 1919.

GÓES, Balthazarina. Acta da sessão ordinaria da directoria realizada no primeiro domingo de abril. **Pela Patria**, Aracaju, ano 1, n. 6, p. 7-8, abr. 1920.

GÓES, Balthazarina. Boletins da Liga Sergipense contra o analphabetismo relativos ao mês de março de 1920. **Pela Patria**, Aracaju, ano 1, n. 6, p. 8, abr. 1920.

GONÇALVES MAIA. A nota: Rio. **Jornal Pequeno**, Recife, ano 14, n. 172, p. 3, 27 jul. 1912.

GRANDE FESTIVAL em favor da Liga Pernambucana Contra o Analfabetismo no Santa Izabel. **Pequeno Jornal**, Recife, ano 19, n. 160, p. 5, 12 jul. 1917.

JOÃO JÁ. A Liga Sergipense contra o Analphabetismo. **Pela Patria**, Aracaju, ano 1, n. 12. p. 4, dez. 1920/jan. 1921.

JOÃO PAULO. Ensino das linguas. **Pela Patria**, Aracaju, ano 1, n. 11, p. 6, out./nov.1920.

JOEL PONTES. Diário Artístico: Eustorgio Wanderley. **Diário de Pernambuco**, Recife, Caderno 2, ano 137, n. 123, p. 11, 2 jun. 1962.

LIGA BAHIANA Contra o Analfabetismo: a sua instalação. **Diário de Notícias**, Salvador, ano 42, n. 3886, p. 1, 11 out. 1916.

LIGA BRAZILEIRA contra o analfabetismo. **Diário de Pernambuco**, Recife, ano 95, n. 272, p.2, 9 out. 1919.

LIGA CONTRA o analfabetismo. **A Província**, Recife, ano 49, n. 289, p. 3, 20 out. 1920.

LIGA PERNAMBUCANA contra o analfabetismo. **A Província**, Recife, ano 41, n. 9, p.2, 10 jan. 1918.

LIGA PERNAMBUCANA contra o analfabetismo. **A Província**, Recife, ano 41, n. 132, p.1 16 maio 1918.

LIGA PERNAMBUCANA contra o analfabetismo. **A Província**, Recife, ano 95, n. 118, p. 3, 5 maio 1919.

LIGA PERNAMBUCANA CONTRA O ANALPHABETISMO. **A Província**, Recife, ano 41, n. 132, p.1, 16 maio 1918.

LIGA PERNAMBUCANA CONTRA O ANALPHABETISMO. **A Província**, Recife, ano 41, n. 34, p.2, 4 fev. 1918.

LIGA PERNAMBUCANA contra o analfabetismo. **A Província**, Recife, ano 41, n. 139, p.2 23 maio 1918.

LIGA PERNAMBUCANA contra o analfabetismo. **Diário de Pernambuco**, Recife, ano 94, n.82, p.1, 25 mar. 1918.

LIGA PERNAMBUCANA contra o analfabetismo. **Diário de Pernambuco**, Recife, ano 96, n. 253, p. 3, 15 set. 1920.

LIGA PERNAMBUCANA contra o analfabetismo. **Diário de Pernambuco**, Recife, ano 94, n.155, p.3, 8 jun. 1918.

LIGA PERNAMBUCANA contra o analfabetismo. **Diário de Pernambuco**, Recife, ano 96, n. 73, p. 4, 16 mar. 1920.

LIGA PERNAMBUCANA contra o analfabetismo. **Diário de Pernambuco**, Recife, ano 96, n. 18, p. 3, 19 jan. 1920.

LIGA PERNAMBUCANA contra o analfabetismo. **Diário de Pernambuco**, Recife, ano 96, n. 104, p. 2, 19 abr. 1920.

LIGA PERNAMBUCANA CONTRA O ANALPHABETISMO. **Diario de Pernambuco**, Recife, ano 95, n. 61, p.3, 6 mar. 1919.

LIGA PERNAMBUCANA CONTRA O ANALPHABETISMO. **Diario de Pernambuco**, Recife, ano 95, n. 334, p.3, 8 dez. 1919.

LIGA PERNAMBUCANA contra o analphabetismo. **Diario de Pernambuco**, Recife, ano 96, n. 194, p.1, 9 jul. 1920.

LIGA PERNAMBUCANA CONTRA O ANALPHABETISMO. **Diario de Pernambuco**, Recife, ano 96, n. 160, p. 3, 15 jun. 1920.

LIGA PERNAMBUCANA contra o analphabetismo. **Diario de Pernambuco**, Recife, ano 96, n. 145, p. 3, 31 maio 1920.

LIGA PERNAMBUCANA CONTRA O ANALPHABETISMO. **Diario de Pernambuco**, Recife, ano 97, n. 204, p. 2, 29 jul. 1921.

LIGA PERNAMBUCANA contra o analphabetismo. **Diario de Pernambuco**, Recife, ano 95, n. 287 p.3, 20 out. 1919.

LIGA PERNAMBUCANA contra o analphabetismo. **Diario de Pernambuco**, Recife, ano 96, n. 225, p.3, 25 out. 1920.

LIGA PERNAMBUCANA contra o analphabetismo: como foi comemorado o seu 1º aniversário. **A Província**, Recife, ano 41, n. 64, p.1, 7 mar. 1918.

LIGA PERNAMBUCANA contra o analphabetismo: mais um festival em benefício dessa instituição. Valiosos donativos. **Jornal Pequeno**, Recife, ano 19, n. 167, p. 3, 20 jul. 1917.

LIGA SERGIPENSE contra o Analphabetismo: acta. **Diario da Manhã**, Aracaju, ano 7, n. 1770, p. 2, 9 maio 1917.

LIGA SERGIPENSE contra o analphabetismo. **Diario da Manhã**, Aracaju, ano 6, n. 1636, p. 2, 10 nov. 1916.

LIGA SERGIPENSE contra o analphabetismo: acta da sessão ordinaria da directoria realizada no primeiro domingo de abril. **Pela Patria**, Aracaju, ano 1, n. 6, p. 7-8, abr. 1920.

LIMA, Adolpho Avila. Carta pedagógica: fragmentos de uma homenagem. **Diário da Manhã** Aracaju, ano 5, n. 1171, p. 1, 23 mar. 1915.

LIMA, Adolpho Avila. Esboço histórico da instrução pública no Brazil. **Diario da Manhã**, Aracaju, ano 6, n. 1619, p. 1, 18 out. 1916.

LIMA, Adolpho Avila. Recapitulações pedagógicas. **Diário da Manhã**, Aracaju, ano 5, n. 1180, p. 1, 6 abr. 1915.

LIVROS e folhetos: Anthelios. **Diário de Pernambuco**, Recife, ano 94, n. 349, p. 1, 19 dez. 1918.

LUIZ BELTRAO. Memoria de Olinda: jardim da abolição. Recife, ano 158, n. 227, A9, 17 ago. 1983.

M.ELLE X. Bolinhos. **Pela Patria**, Aracaju, ano 4, n. 16, p. 4-5, nov./dez. 1923.

MARIE-DENISE. De relance. **Pela Patria**. Aracaju, ano 1, n. 8. p. 2, jun. 1920.

MARIE-DENYSE. De relance. **Pela Patria**, Aracaju, ano 1, n. 10. p. 4-5, ago./set. 1920.

MARIE-DENYSE. De relance. **Pela Patria**, Aracaju, ano 1, n. 11, p. 2, out. -nov. 1920.

MOÇÃO. **Revista Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 36, n. 1, jan. 1984.

MOVIMENTO ESCOLAR. **Nova Cruzada**, Recife, ano 3, n. 5, p. 3, 14 jul. 1919.

MURILO ARANHA: um apóstolo da instrução. O analphabetismo e o exercito. **Nova Cruzada**, Recife, ano 3, n. 5, p. 2, 14 jul. 1919.

NASCIMENTO, Bernardina Rosa. Relatórios apresentados. **Pela Patria**, Aracaju, ano 4, n. 16, p. 6-7, nov./dez. 1923.

NEVES Afonso Baptista. Discurso do Dr. Neves Baptista. **Nova Cruzada**, Recife, ano 3, n. 5, p. 4, 14 jul. 1919.

NO CINEMA OLINDA. **A Província**, Recife, ano 43, n. 238. p.1, 7 set. 1921.

NOSSA 7ª escola em Lagoa Funda. **Pela Patria**, Aracaju, ano 1, n. 5, p. 4, mar 1920.

NOTAS SOCIAES: diversão. **A Província**, Recife, ano 40, n. 343, p.2, 13 dez. 1917.

NOTAS SOCIAES: festivaes. **A Província**, Recife, ano 41, n. 24, p.2, 25 jan. 1918.

O BRASIL paraíso de analphabetos: para 30 milhoes de almas somente 700.120 matriculados. **Pela Patria**, Aracaju, ano 1, n. 2, p. 4, dez. 1919.

O ENSINO nacional. **Pela Patria**, Aracaju, ano 4, n. 16, p.1-2, nov./dez. 1923.

O ESPETÁCULO do Rio Branco. **Correio de Aracaju**, Aracaju, ano 13, n. 2874, p. 1, 15 maio 1920.

O FESTIVAL em favor da Liga. **Correio de Aracaju**, Aracaju, ano 8, n. 2858, p. 2, 23 abr. 1920.

O GENERAL que se vai... **Jornal do Recife**, Recife, ano 60, n. 345, p. 1, 15 dez. 1918.

O SEGUNDO espetaculo em favor da Liga contra o Analfabetismo. **Correio de Aracaju**, Aracaju, ano 8, n. 2870, p. 1, 9 mai, 1920.

O SERVIÇO militar obrigatório: Club Civil Brasileiro discorda das ideias de Bilac. **Correio de Aracaju**, Aracaju, ano 9, n. 1604, p. 2, 24 nov. 1915.

OCTAVIO, Tavares. O Anchieta sergipano do seculo XX: palavras proferidas no encerramento das aulas da Liga Sergipense contra o Analfabetismo. **Pela Patria**, Aracaju, ano 01, n. 12. p.1-2, dez. de 1920/jan. 1921.

OLIVEIRA, Itala Silva de. Contra o analphabetismo. **Diario da Manhã**, Aracaju, ano 6, n. 1472, p. 1, 8 abr. 1916.

OLIVEIRA, Itala Silva de. Liga Sergipana Contra o Analfabetismo. **Diario da Manhã**, Aracaju, ano 7, n. 1771, p. 2, 10 maio 1917.

OLIVEIRA, Itala Silva de. Liga Sergipense contra o Analfabetismo. **Correio de Aracaju**. Aracaju, ano 19, n. 558, p. 4, 17 jan. 1918.

OLIVEIRA, Itala Silva de. Nos domínios da instrucção II. **Diário da Manhã**, Aracaju, ano 6, n. 1635, p. 2, 9 nov. 1916.

OLIVEIRA, Itala Silva de. Nos domínios da instrucção IV. **Diário da Manhã**, Aracaju, ano 6, n. 1648, p. 2, 7 nov. 1916.

OLIVEIRA, Itala Silva de. Nos domínios da Instrucção VIII. **Diario da Manhã**, Aracaju, ano 6, n. 1646, p. 2, 23 nov. 1916.

OLIVEIRA, Itala Silva de. Pelo feminismo II. **Diario da Manhã**, Aracaju, ano 6, n. 1509, p. 1, 30 maio 1916.

OLIVEIRA, Itala Silva de. Relatorio apresentado a directoria da Liga Sergipense contra o Analfabetismo, pela professora da 1ª escola nocturna - Dr. Theodoro Sampaio, bacharel em letras e normalista diplomada, Itala Silva de Oliveira. **Pela Patria**, Aracaju, ano 1, n. 3, p. 7-8, jan. 1920.

OLIVEIRA, Zoé da Silva. Relatorio, apresentado a directoria da Liga Sergipense contra o Analfabetismo, pela professora da 3ª escola nocturna da referida associação, normalita Zoé Silva de Oliveira. **Pela Patria**, Aracaju, ano 1, n. 3, p. 8, jan. 1920.

OS ACONTECIMENTOS de 4 de julho: o relatorio do chefe de policia. **O Jornal**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 1178, p. 1, 16 nov. 1922.

PAES, Alcebiades Corrêa. Pela instrução. **Século XX**, Aracaju, ano 4, n.162, p. 1-3, 8 jun. 1919.

PAES, Alcibíades. Preparemos o Brasil de amanhã. **Pela Patria**, Aracaju, ano 1, n. 7, p. 4-5, maio 1920.

PELA DESANALPHABETIZAÇÃO do paiz. **Pela Patria**, Aracaju, ano 1, n. 6, p. 2, abr. 1920.

PRADO, Maviael do. Os problemas vitaes. **Pela Patria**, Aracaju, ano 1, n. 7, p. 1, maio 1920.

PRADO, Maviael. A's quintas-feiras: o cancro. **Jornal do Recife**, Recife, ano 62, n. 339, p. 1, 4 set. 1919.

PROCESSOS borbistas: eleitores improvisados. O governo age. O que ha pelo interior. Notas. **Jornal do Recife**, Recife, ano 62, n. 186, p. 2, 10 jul. 1919.

PROFESSORA D. Maria Leão. **Pela Patria**, Aracaju, ano 6, n. 20, p. 4, jun. 1927.

RECEBEDORIA estadual. **Estado de Sergipe**, Aracaju, ano 20, n. 5.784, p. 1, 1 jul. 1919.

RECLAMES commerciaes. **Diario de Pernambuco**, Recife, ano 93, n. 215, p. 1, 7 ago. 1917.

REGIS, Nolita. Relatórios apresentados. **Pela Patria**, Aracaju, ano 4, n. 16, p. 5, nov./dez. 1923.

ROTA á seguir... **Correio de Aracaju**, Aracaju, ano 1, n. 1, p. 1, 24 out. 1906.

SANTIAGO, Enock. Discurso: proferido pelo senhor Enock Santiago, orador da 'Liga Sergipense contra o Analphabetismo', no festival do dia 21 do corrente. **Pela Patria**, Aracaju, ano 1, n. 6, p. 5-6, abr. 1920.

SANTIAGO, Enock. Liga contra o Analphabetismo: discurso pronunciado pelo sr. Enock Santiago, orador official dessa instituição, na sessão de 24 do passado, em commemoração do 3º anniversário de sua fundação. **Estado de Sergipe**, Aracaju, ano 20, n. 5854, p. 4, 2 out. 1919.

SANZ, Hilario. Leituras moraes. **Pela Patria**, Aracaju, ano 6, n. 20, p. 3, jun.. 1927.

SERVA, Mário Pinto. A commemoração do centenário da independencia. **Pela Patria**, Aracaju, ano 2, n. 14, p. 2-3, jun./ago. 1921.

SILVA, Ornélia Vianna e. Relatório III. **Pela Patria**, Aracaju, ano 2, n. 13, p. 7, fev./maio 1921.

STATUT'S da Sociedade Protectora da Instrucção Popular. **Diario de Pernambuco**, Recife, ano 82, n, 177, p. 2, 5 ago. 1906.

TEATRO LIVRAMENTO. **Jornal do Recife**, Recife, ano 51, n. 37, p. 2, 12 fev. 1922.

TEATROS E CINEMAS. **Jornal do Recife**, Recife, ano 62, n. 31, p. 1, 1 fev. 1909.

THEATRO moderno. **A provincia**, Recife, ano 36, n. 10, p. 1, 11 jan. 1913.

TOPICOS e comentários: Presidente Pereira Lobo. **Sergipe Jornal**, Aracaju, ano 1, n. 1, 25 jul. 1921.

TORRES, Maria Gertrudes Lemos. Relatório. **Pela Patria**. Aracaju, ano 4, n. 16, p. 6, nov./dez. 1923.

TRABALHOS recebidos durante a última semana. **O Tico-Tico**, Rio de Janeiro, ano 7, n. 871, 13 nov. 1912.

UM CICLO. **Diario de Pernambuco**, Recife, ano 158, n. 118, A2, 1 maio 1983.

UMA FESTA chucra! **Jornal do Recife**, Recife, ano 60, n. 337, p. 1, 29 ago. 1918.

UMA INJUSTIÇA. **Jornal do Recife**, Recife, ano 61, n. 240, p. 3, 1 set. 1918.

UMA VISITA a Liga Pernambucana contra o Analphabetismo. **Correio de Aracaju**, Aracaju, ano 13, n. 2867, p. 1, 5 maio 1920.

VARIAS NOTICIAS. **Jornal do Comércio**, Rio de Janeiro, ano 97, n. 266, 1923.

VIAJANTES. **Jornal do Recife**, Recife, ano 43, n. 110, p. 1, 23 abr. 1920.

VICTOR HUGO. Quem tem a culpa? **Pela Patria**, Aracaju, ano 2, n. 2, p. 4, dez. 1919.

EUSTORGIO WANDERLEY. Escoteirinho. **Tico-Tico**, Rio de Janeiro, ano 12, n. 634, p. 7, 28 nov. 1917.

EUSTORGIO WANDERLEY. A melindrosa. **Tico-Tico**, Rio de Janeiro, ano 16, n. 844, p.16, 16 dez. 1917.

Documentos institucionais

LIGA SERGIPENSE CONTRA O ANALFABETISMO. **Estatutos da Liga Sergipense contra o Analfabetismo**. Aracaju: Imprensa Oficial, 1917.

LIGA SERGIPENSE CONTRA O ANALFABETISMO. **Regimento Interno para as aulas do Curso Elementar, mantido pela Liga Sergipense contra o Analfabetismo**. Aracaju, Imprensa Oficial, 1918.

LIGA SERGIPENSE CONTRA O ANALFABETISMO. **Acta de instalação**. Aracaju, 24 out. 1916.

Documentos oficiais

ARACAJU, Prefeitura Municipal. **Decreto n. 15.295, de 21 de abril de 1995**. Aracaju, Livro de Tombo n. 01, fls. 18 e 19.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei n. 16, de 12 de agosto de 1834**. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>>. Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei Nº 173, de 10 de setembro de 1893** - Regula a organização das associações que se fundarem para fins religiosos, Moraes, científicos, artísticos, políticos ou de simples recreio, nos termos do art. 72, § 3º, da Constituição. Coleção de Leis do Brasil - 1893, p. 45, v. 1 pt I (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-173-10-setembro-1893-540973-noma-pl.html>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Diretoria Geral da Estatística. **Recenseamento do Brasil**: realizado em 1 de setembro de 1920. População do Brasil por estados, municípios e districtos, segundo o grão de instrução, por idade, sexo e nacionalidade. v. 4, 4ª parte. Rio de Janeiro: Typ. de Estatística, 1929.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. **Primeiro Congresso Nacional de Educação**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1946. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me01590.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Fazenda, Serviços e Inspeção Agrícola. **Circulação dos produtos agrícolas**. Rio de Janeiro, 1925. Disponível em: <memoria.org.br/pub/meb000000250/prodagricola1921min/prodagricola1921min.pdf> Acesso em: 08 de jan. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891)**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm>. Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 2005. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>> Acesso em 10 out. 2018.

PERNAMBUCO. **Mensagem do Exm. Dr. José Rufino Bezerra Cavalcanti Governador do Estado**. Lida por ocasião da instalação da sessão ordinária da 2ª sessão da 10ª legislatura do Congresso Legislativo do Estado. Recife: Oficinas Gráficas da Imprensa Oficial, 1920.

PERNAMBUCO. **Mensagem do Exm. Sr. Or. Manoel Antônio Pereira Borba Governador do Estado** lida por ocasião da instalação da 1ª sessão da 10ª legislatura do Congresso Legislativo do Estado aos 6 de março de 1919. Recife: Oficinas da Imprensa Oficial, 1919.

SERGIPE. **Mensagem dirigida á Assembleia Legislativa de Sergipe pelo Presidente do Estado General Manuel P. de Oliveira Valladão, por ocasião da abertura da sessão extraordinária**. Aracaju: Typ. do Estado de Sergipe, 1916.

SERGIPE. **Mensagem dirigida á Assembleia Legislativa de Sergipe, em 07 de setembro de 1919, ao instalar-se a 3ª da 13ª legislatura, pelo Coronel Dr. José Joaquim Pereira Lobo, Presidente do Estado**. Aracaju: Imprensa Oficial, 1919.

SERGIPE. **Mensagem dirigida á Assembleia Legislativa de Sergipe, em 07 de setembro de 1920, ao instalar-se a 1ª da 14ª legislatura, pelo Coronel Dr. José Joaquim Pereira Lobo, Presidente do Estado**. Aracaju: Imprensa Oficial, 1920.

SERGIPE. **Mensagem dirigida á Assembleia Legislativa de Sergipe, em 07 de setembro de 1921, ao instalar-se a 2ª da 14ª legislatura, pelo Coronel Dr. José Joaquim Pereira Lobo, Presidente do Estado**. Aracaju: Imprensa Oficial, 1921.

SERGIPE. **Mensagem dirigida á Assembleia Legislativa de Sergipe, em 07 de setembro de 1922, ao instalar-se a 3ª da 14ª legislatura, pelo Coronel Dr. José Joaquim Pereira Lobo, Presidente do Estado**. Aracaju: Imprensa Oficial, 1922.

Artigos e livros

AFFONSECA JUNIOR, Léo de. **O custo de vida na cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1920.

ANDRADE, Helvecio de. **Curso de Pedagogia:** Lyeções praticas elementares de Psychologia, Pedologia, Methodologia e Hygiene Escolar, professadas na Escola Normal de Aracajú pelo Dr. Helvecio de Andrade, ex-lente de Pedagogia e actual de Sciencias Physicas e Naturaes da mesma escola. Aracaju: Tipografia Popular, 1913.

CESCA, João. **Teoria da Educação.** Lisboa: Empresa Literária Fluminense, 1923.

RESOLUÇÕES, votos e moções. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA, 5, 1916, Salvador. **Annaes do 5º Congresso...** Salvador: Imprensa Oficial, v. 2, 1916. p. 39-52.

EUSTORGIO WANDERLEY. **Tipos populares do Recife antigo:** cinquenta e duas crônicas de Eustórgio Wanderlei. 2 ed. Recife: Colégio Moderno, 1953.

REFERÊNCIAS

ABREU, Alzira Alves de (Coord.) et al. **Dicionário histórico-biográfico brasileiro 1889-1930**. Rio de Janeiro: Editora FGV/CPDOC, 2015. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/dicionario-primeira-republica/bibliografia>>. Acesso em: 20 set. 2018.

ABREU, Martha; GOMES, Ângela Castro. A nova “Velha” República: um pouco de história e historiografia. **Revista Tempo UFF**, Niterói, v. 13, n. 26, p. 1-14, jan. 2009. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/tempo/num_public.php>. Acesso em: 13 jan. 2017.

ALENCAR, José de. **O guarani**. 20 ed., São Paulo: Ática, 1996.

ALMEIDA, João José Rodrigues Lima de. A luz como metáfora na teologia e na filosofia. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 67, n. 3, p. 43-47, jul./set. 2015. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252015000300014>. Acesso em: 15 jun. 2018.

ALONSO, Ângela. Associativismo *avant la lettre*: as sociedades pela abolição da escravidão no Brasil oitocentista. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 13, n. 28, set./dez. 2011, p. 166-199. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/sociologias/article/viewFile/24532/14165>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

ALVARES, Maria Luzia Miranda. Entre eleitoras e elegíveis: as mulheres e a formação do eleitorado na democracia brasileira - quem vota? quem se candidata?. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 43, p. 119-167, dez. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-8333201400430119>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

ALVES, José do Patrocínio Hora Alves (Org.). **Rio Sergipe: importância, vulnerabilidade e preservação**. São Cristóvão: Editora UFS, 2006.

AMORIM, Simone Silveira. Registros na imprensa e nas atas do Atheneu Sergipense acerca do professor Alfredo Montes e suas práticas educativas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5, 2008, Aracaju. **Anais eletrônicos...** Aracaju: CBHE, 2008. Disponível em <<http://www.sbhe.org.br/node/87>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

ANDRADE, Adênia Santos Andrade; SOUZA, Josefa Eliana. Curso de Pedagogia: a higiene escolar nas prescrições de Helvécio de Andrade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5, 2008, Aracaju. **Anais eletrônicos...** Aracaju: CBHE, 2008. Disponível em <<http://www.sbhe.org.br/node/87>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

ANDRADE, Fabiane Vasconcelos. A docência na Escola Normal Rui Barbosa nas primeiras décadas do Século XX. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5, 2008, Aracaju. **Anais eletrônicos...** Aracaju: CBHE, 2008. Disponível em <<http://www.sbhe.org.br/node/87>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

ANDRADE, Fabiane Vasconcelos. O ensino de francês: reflexões sobre a prática docente da professora Norma Reis. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5, 2008, Aracaju. **Anais eletrônicos...** Aracaju: CBHE, 2008b. Disponível em <<http://www.sbhe.org.br/node/87>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

ARAUJO, Bruno Rodrigo Tavares. O movimento operário em Pernambuco durante as duas primeiras décadas do século XX: análise e reflexão acerca da mobilização operária fora do eixo Rio-São Paulo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA UEPG-UNICENTRO: Produção e Circulação do Conhecimento Histórico no Século XXI, 2, Ponta Grossa, 2015. **Anais eletrônicos...** Ponta Grossa, 2015. Disponível em: <www.cih2015.eventos.dype.com.br/>. Acesso em: 15 out. 2019.

ARAÚJO, Cristina. A Reforma Antônio Carneiro Leão no final dos anos de 1920. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, v. 9, n. 1[19], p. 119-136, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/81/89>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

ARAÚJO, Marta Maria de. Breves notas sobre a constituição do movimento de renovação educacional no decênio de 1910–1920. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 4, Campinas. **Anais eletrônicos...** Campinas: HISTEDBR/UNICAMP, 1997. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos.htm> Acesso em: 10 mar. 2018.

ARENA, Lericé de Castro Garzoni. **Arena de combate: gênero e direitos na imprensa diária** (Rio de Janeiro, início do século XX). 291 f. Tese (Doutorado em História)-Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2012.

AZEVEDO, Fernando. **A Cultura Brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.

BALDINI, Massimo. **A invenção da moda**: as teorias, os estilistas, a história. Lisboa: Edições 70. 2006.

BANDECCHI, Brasil. **Liga Nacionalista**. São Paulo: Parma, 1980.

BARATA, Alexandre Mansur. **Luzes e sombras**: a ação da Maçonaria brasileira (1870-1910). Campinas: UNICAMP, 1999.

BARBOSA, Elizabete Pereira. ‘Folha do Norte’ e ‘O Correio de São Félix’ de 1930 a 1939: o debate educacional em Feira de Santana e Recôncavo Fumageiro na imprensa. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7, 213, Cuiabá. **Anais eletrônicos...** Cuiabá: CBHE, 2013. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/node/90>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

BARROS, José D’Assunção. **História comparada**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARROSO, Cristina de Almeida Valença Cunha. O professor Adolpho Avila Lima e a inspeção escolar em Sergipe. 1913-1935. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6, 2013, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2013b. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/>>. Acesso em: 8 fev. 2016.

BARROSO, Cristina de Almeida Valença Cunha. **Reformas educacionais e a pedagogia moderna: mudanças no pensar e fazer pedagógico da escola normal (1911-1931)**. 2013. 263 f. Tese (Doutorado em Educação)-Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2013b.

BEIRITH, Ângela. As escolas isoladas de Florianópolis no contexto da regulamentação do ensino primário (1946-1956). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 156–168, jul./dez. 2009.

BERGONSI, Sandra Sueli Soares. **Economia solidária: uma proposta de educação não formal**. 2011. 274 f. Doutorado (Educação)-Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

BILAC, Olavo; BONFIM, Manuel. **Através do Brasil**. 36 ed. Francisco Alves: RJ, 1948. [1910]. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaio/LiteraturaInfantil/00atraves.htm>>. Acesso em: 2 fev. 2017.

BILAC, Olavo. **Leituras cívicas**. Belo Horizonte: Editor Franklin Belfort de Oliveira, 1920. Disponível em: <<https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4245>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BILAC, Olavo. **Últimas conferências e discursos**. São Paulo: Francisco Alves, 1927. Disponível em: <<http://www.brasiliana.usp.br/handle/1918/00293000>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

BLOCH, Marc. A história, os homens e o tempo. In: BLOCH, Marc. **Apologia da História**, ou, o ofício do historiador. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001. p. 51-68.

BOMENY, Helena. Novos talentos, vícios antigos: os renovadores e a política educacional. **Estudos Históricos**: os anos 20, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 24-39, 1993. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/6744>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BONFIM, Manoel. A América Latina: males de origem. Rio de Janeiro: Biblioteca Virtual de Ciências Humanas do Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. Disponível em <http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/BONFIM_A_America_Latina_Males_de_origem.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2017. Primeira edição de 1905.

BONTEMPI JÚNIOR, Bruno. História da educação brasileira: o terreno do consenso. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). **Memória Intelectual da educação brasileira**. Bragança Paulista: EDUSF, 1999, 100 p.

BOREM, Fausto; MAROCHI JUNIOR, Mario Luiz. A sertaneja de Brasília Itiberê: nacional ou estrangeira, amadorística ou sofisticada? **Música Hódie**, v. 8, n. 2, p.11-33, 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/6007/12350>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

BORGES, Gabriela Ferreira de Mello; ARAÚJO, José Carlos Souza. Regulamentação da instrução pública no município de Frutal/MG, Brasil, 1892. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 385-402, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/32111>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

BOTO, Carlota. Nacionalidade, Escola e voto: a Liga Nacionalista de São Paulo. **Perspectivas**, São Paulo, n. 17/18, p. 145-163, 1994/1995. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/1982>>. Acesso em: 13 maio 2018.

BOTO, Carlota. **Rascunhos de escola na encruzilhada dos tempos**. 1990. 215 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

BOTOSO, Altamir. Romance histórico e pós-modernidade. **Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília**, Brasília, v. 1, n. 1/2, p. 36-47, 2010. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/view/1902>>. Acesso em: 7 jul. 2018.

BRANT, Fernando; NASCIMENTO, Milton. Encontros e despedidas. Intérprete: Milton Nascimento. In: Milton Nascimento: **Encontros e Despedidas**. Rio de Janeiro: Quilombo Criação e Produção S/C Ltda, 1985. 1 disco sonoro. Faixa 8. Disponível em: <<http://www.miltonnascimento.com.br/letras.php>>. Acesso em 7 fev. 2019.

BRICHTA, Lailla. **A bem da nação: literatura, associativismo e educação no Brasil e em Angola (1930-1961)**. 2012. 214 f. Tese (Doutorado em História)-Universidade Estadual de Campinas, 2012.

BROGAN, Hugo. **Alexis de Tocqueville: o profeta da democracia (biografia)**. Rio de Janeiro: Record, 2012.

BUCUSSI, Alessandro Aquino. **Introdução ao conceito de energia**. Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Física, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física, 2007. 32 p. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/tapf/v17n3_Bucussi.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2018.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

CALKINS, Norman Alisson. Primeiras lições de coisas. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.

CALLIPO, Daniela Mantarro. A recepção crítica das peças de Victor Hugo na França e no Brasil. **Revista XIX**, Brasília, n. 1, p. 8-22, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/revistaXIX/issue/view/1618/212>>. Acesso em: 6 jul. 2018.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CASATI, Roberto. **A descoberta da sombra**: de Platão a Galileu, a história de um enigma que fascina a humanidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

CASTELO BRANCO, Camilo. **O que fazem as mulheres**: romance Philosophico. [S.l]: Gutenberg EBook, 2009. Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/net/files/217/3/3/o-que-fazem-mulheres-de-camilo-ferreira-botelho-castelo-branco.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2018. Digitalização da edição da 4 edição, de Livraria Editora e Officinas Typographica e de Encadernação Movidas a electricidade, 1907.

CASTILLO, Xavier Laudo. *Educación y emancipación: de la experiencia de Jacotot a la expectativa de Rancière*. **Educació i història: Revista d'història de l'educació**, Rioja, n. 21, p. 65-87, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4650957.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2018.

CATANI, Denice Bárbara. Estudos da história da profissão docente. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. FARIA FILHO, Luciano Mendes. VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CAVINI, Maristella Pinheiro. **História da música ocidental**: uma breve trajetória desde o século XVIII até os dias atuais. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 11 p. 4 v. (Coleção UAB-UFSCar). Disponível em: <http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2753/1/EM_Maristela_HistoriaMusica_1.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2017.

CELSONO, Afonso. **Por que me ufano do meu país**. [S.l]: eBooksBrasil, 2002. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/ufano.html#22>>. Acesso em: 28 jan. 2017. Digitalização de edição em papel Laemert & C. Livreiros Editores, 1908.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: DIFEL, 1990.

CITELLI, Adilson. **Romantismo**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2007 (Série Princípios).

CLAEYS, Phaedra. **De Hérodias à Hérodiade: Analyse de l'adaptation opératique de Flaubert par Massenet**. 2016. 60 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Literatura, especialização em Francês)-*Faculteit Letteren & Wijsbegeerte Vakgroep Franse Letterkunde*. Gante, Bélgica: Universidade Gante, 2016. Disponível em: <https://lib.ugent.be/fulltxt/RUG1/002/271/935/RUG1-002271935_216_001_AC.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2018.

COMENIUS, João Amós. **Didática magna**. Tradução de Ivone Castilho Beneditti. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 (Paidéia).

COSTA, Flávia Cesarino. **O primeiro cinema**: espetáculo, narração, domesticação. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2005. p. 17-69.

COURROL, Lília Coronato; PRETO, André de Oliveira. **Apostila teórica**. Óptica técnica I. São Paulo: FATEC, [s.d.], p. 3-31. Disponível em: <http://www.fatecsp.br/paginas/apostila_teorica.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

CRIZOSTOMO, José Henrique Mendes. **Silêncio e participação**: uma investigação da atuação política feminina em Campos dos Goytacazes. 2012. 128 f. Mestrado Acadêmico (Sociologia Política)-Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2012.

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões**. São Paulo: Três, 1984 [1902] (Biblioteca do Estudante). Disponível em: <<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/bv000091.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2017. p. 1-63.

DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette**: mídia, cultura e revolução. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

DEL PRIORE, Mary, VENANCIO, Renato. Motins e rebeliões na Colônia. In: DEL PRIORE, Mary, VENANCIO, Renato. **Uma Breve História do Brasil**. São Paulo: E-Book, Editora Planeta do Brasil, 2010. p. 79-89. Disponível em: <<https://portalconservador.com/livros/Renato-Venancio-Uma-Breve-Historia-do-Brasil.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2018.

DEL PRIORE, Mary. A criança negra no Brasil. In JACÓ-VILELA, Ana Maria; SATO, Leny (Org.) et. al. **Diálogos em psicologia social**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 9 out. 2018.

FRANCHETTI, Paulo. Olavo Bilac e a unidade do Brasil republicano. CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE LUSITANISTAS, 5, 1996, **Atas do...** Oxford, Coimbra: Universidade de Oxford, 1998. p. 697-706. 2 v. Disponível em: <https://lusitanistasail.press/index.php/ailpress/catalog/view/29/47/433-1>. Acesso em 08 fev. 2019.

DORE, Rosemary Heijmans. O conceito de passagem do “entusiasmo pela educação” ao “otimismo pedagógico” na pesquisa educacional brasileira. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003, Poços de Caldas. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 2003. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/rosemarydoresoares.rtf>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

DUARTE, José Lins. O Recife e a maxambomba no século XIX. In: ENCONTRO NORDESTINO DE HISTÓRIA, 5, Recife, 2004. **Anais do...** Recife: ANPUH, 2004.

Disponível em: <<http://www.snh211.anpuh.org/resources/pe/anais/encontro5/05-leituras/Artigo%20de%20Jos%E9%20Lins%20Duarte.pdf>> Acesso em: 12 set. 2018.

DUMITH, Denise de Carvalho. **O mito de Penélope e sua retomada na literatura brasileira**: Clarice Linspector e Nélida Piñon. Porto Alegre. 2012. 298 f. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira)–Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. p. 1-67.

DURKHEIM, Emile. **Da divisão do trabalho social**. Tradução de Eduardo Brandão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 39-109.

FACHIN, Lídia. Victor Hugo e o drama carnavalizado. *Lettres Françaises*, Araraquara, n. 5, p. 85-104, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/lettres/article/view/744>>. Acesso em: 10 set. 2018.

FALCON, Francisco José Calazans. **Iluminismo**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1994.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios**: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: UPF, 2000.

FERBER, Luiza Pinheiro. Um ‘mal necessário’: as escolas isoladas urbanas no projeto político republicano (Santa Catarina, 1911-1928). 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

GONZÁLEZ, Diana Fernández. *De lo extravante del incroyable a la racionalización napoleónica*. **Vestuário Escenico**, 22 jul. 2012. Disponível em: <<https://vestuarioescenico.wordpress.com/212/07/22/de-lo-extravante-del-incroyable-a-la-racionalizacion-napoleonica/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

FERRARI, Danilo Wenseslau. Bordalo Pinheiro e o Zé Povinho no Jornal ‘o besouro’. In: ENCONTRO DE PÓS-GRADUANDOS DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ESTUDOS DO OITOCENTOS, 2, Juiz de Fora. Anais... Juiz de Fora: SEO, 2017. Disponível em: <http://www.seo.org.br/images/Anais/Anais_II_Encontro/Danilo_Ferrari_completo.pdf>. Acesso em: 31 maio 2018.

FERREIRA, Leonardo Costa. Educação e saúde na Primeira República: debates e reformas entre 1910 e 1920. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 4, n. 6, jan./jul. 2012. Disponível em: <<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupe/article/viewFile/168/159>>. Acesso em: 8 mar. 2018.

FIGUEIREDO, Ariosvaldo. **História política de Sergipe**. Aracaju: Sociedade Editorial de Sergipe, 1989. 2 v.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Alfabetização na sociedade e na história**: vozes, palavras e textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. As ideias estão em seu lugar. **Cadernos de Debate**, São Paulo, n. 1, p. 61-64, 1976. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2499829/mod_resource/content/1/pensamento/MariaSylvia_as_ideias_estao_no_lugar.pdf>. Acesso em: 14 out. 2015.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. **Analfabetismo no Brasil**: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolonias e Grácias até os Severinos. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. **Educação, trabalho e ação política**: sergipanas no início do século XX. Campinas. 2003. 310 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

FREITAS, Itamar. **A ‘Casa de Sergipe’**: historiografia e identidade na Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe (1913-1999). Rio de Janeiro. 2000. Dissertação (Mestrado em História Social)-Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

GARTH, Jowett S. O’DONNELL, Victoria. *What is propaganda, and how does it differ from persuasion?* In: GARTH , Jowett S. O’DONNELL, Victoria. *Propaganda and Persuasion*. 5 ed. Los Angeles: SAGE Publications, 2012. p. 1-50. Disponível em: <<http://hiddenhistorycenter.org/wp-content/uploads/216/10/PropagandaPersuasion212.pdf>> . Acesso em: 17 de jun. 2018.

GHIRALDELLI JÚNIOR. Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira**. Barueri, SP: Manole, 2003. Primeira edição de 1990.

GOMES, Alexsandro da Silva. Desafios e perspectivas dos alunos na educação de jovens e adultos da escola municipal de educação básica Jurandir Liberino de Mesquita. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 6, n. 2, 15. ed., número regular, p. 32-42, jun./jul. 2015. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1874>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

GOMES, Ângela Castro. **Olavo Bilac, ideólogo do nacionalismo brasileiro**. Relatório final do projeto de pesquisa apoiado pelo Programa de Apoio ao Pós-Doutorado no Estado do Rio de Janeiro da CAPES/FAPERJ (09/2010-08/2011). Rio de Janeiro: CAPES/FAPERJ, 2010/2011.

GONDRA, José Gonçalves. **Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na corte imperial**. 2000. 2 v. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

GROUT, Donald Jay; PALISCA, Claude Victor. **História da música ocidental**. Revisão de Adriana Latino. Lisboa, Portugal: Gradiva, 2007.

Disponível em: <https://labmus.emac.ufg.br/up/988/o/GROUT_PALISCA_-_História_da_Música_Ocidental.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2018. 765p. Primeira edição de 1994.

GUARANA, Armindo. **Diccionario Bio-bibliographico** Sergipano. São Paulo: Pongetti & c. 1925.

GUIMARÃES, Paula Cristina David. Maria Lacerda de Moura e a Psicologia Experimental para a educação da infância em Minas Gerais (1919). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8, 2015, Maringá. **Anais eletrônicos...** Maringá: CBHE, 2015. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/node/370>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

GUINSBURG, Jacob. **O Romantismo**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1985. p.75-111.

HANNA, Judith Lynne. *To dance is human: a theory of nonverbal communication*. Chicago, EUA: University of Chicago Press, 1979. p. 1-56.

HANSEN, João Adolfo. A civilização pela palavra. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. FARIA FILHO, Luciano Mendes. VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HERBART, Johann Friedrich. *Pedagogia general derivada del fin de la Educación*. Barcelona: Ed. Humanitas, 1983. 166p.

HOLLANDA, Bernardo Buarque de. Literatura em movimento: a ferrovia no romance Pureza, de José Lins do Rego. **Uol Educação**, 9 jan. 2018. Disponível em: <<https://gvcult.blogosfera.uol.com.br/218/1/09/literatura-em-movimento-a-ferrovia-no-romance-pureza-de-jose-lins-do-rego/>>. Acesso em: 11 set. 2018.

HUXLEY, Aldous. **Contraponto**. Tradução de Érico Veríssimo. São Paulo: E-book. *Le livros*, [S.l.]. Disponível em: <<http://lelivros.love/book/download-contraponto-alldous-huxley-em-epub-mobi-e-pdf/>>. Acesso em: 11 maio 2018. Digitalizado da primeira edição, de Abril Cultural S.A. Cultural e Indústria, 1971.

ISOBE, Rogéria Moreira Rezende. **Educação e civilização no sertão**: práticas de constituição do modelo escolar no Triângulo Mineiro (1906-1920). 2008. 231 f. Tese (Doutorado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

JESUS, André Luiz Sá de. Uma história da primeira estação ferroviária de Aracaju (1910-1976). São Cristóvão. 2017. 138 f. Dissertação (Mestrado em História)-Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Campinas: Autores Associados, n. 1, p. 9-44, jan./jun. 2001.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta:** “Que é oIluminismo?”. Tradução de Arthur Mourão. [S.l]: Lusofia.net, 1784. Disponível em: < www.lusosofia.net>. Acesso em: 10 set. 2018. 8p.

LACERDA, Aarao. **Beethoven o primeiro romântico.** Conferência realizada na comemoração do centenário da morte de Beethoven, promovida pelos estudantes da Faculdade de Letras do Pôrto, em 27 de junho de 1927. Porto, Portugal: Faculdade de Letras, 1929. Porto: Faculdade de Letras, 1929. Disponível em: < <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5226.pdf>>. Acesso em 30 set. 2018.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana.** São Paulo: Educ./Mercado das Letras, 2002.

LEITE, Maricélia Teixeira. **Evasão escolar na EJA:** um estudo de caso na E.E.E.F.M. Profª Maria Celeste do Nascimento. 2014. 55 f. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas)-Universidade Estadual da Paraíba, Monteiro, 2014.

LETELLIER, Robert Ignatius. *The Ballets of Ludwig Minkus.* Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2008. Disponível em: <<https://www.cambridgescholars.com/download/sample/60671>> Acesso em: 18 set. 2018. p. 1-30.

LEVI-MOREIRA, Sílvia. **A Liga Nacionalista de São Paulo:** ideologia e atuação. 1982. Dissertação (Mestrado em História)-Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.

LIMA, Eduardo José Silva. **Recife entra em campo:** história social do futebol no Recife (1905-1937). 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura Regional)-Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de História, Recife, 2013.

LINO DE PAULA, Lucília Augusta et al. Educação de jovens e adultos: a experiência da UFRRJ com o programa Alfabetização Solidária. **REUNIÃO DA ANPED**, 24, Caxambu, 2001. **Textos completos dos...**, Caxambu: ANPED, 2001. Disponível em: <<http://24reuniao.anped.org.br/P1812827416733.doc>>. Acesso em: 26 nov. 2017.

LISBOA, Juliana. Crítica: *La Bayadère*. **Revista Pulso**, [S.l], 23 abr. 2013. Disponível em: <<https://revistapulso.wordpress.com/2013/04/26/critica-la-bayadere/>>/. Acesso em: 27 maio 2018.

LOBATO, Monteiro. **Problema vital, Jeca Tatu e outros textos.** 1. ed. São Paulo: Globo, 2010 Primeira edição de 1918.

LOBATO, Monteiro. **Urupês** [Conto]. São Paulo: Biblioteca Azul, 2012.

MAGALHAES, Justino. A Cartilha Maternal ou Arte de Ler de João de Deus (1876): invenções tipográficas e alfabetização popular em Portugal. **Histoire de l'Education**, n. 138, maio-out. 2013. p. 115-130. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/18113>>. Acesso em: 1 fev. 2016.

MAGNAGO, Angélica Alves. A divisão regional brasileira: uma revisão bibliográfica. *Revista Brasileira de Geografia*, Rio de Janeiro, v. 57, n. 4, p. 65-92, out./dez. 1995. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/115/rbg_1995_v57_n4.pdf> Acesso em: 24 maio 2016.

MAIA, Rosane de Oliveira Martins. **A política de regularização fundiária e reforma agrária: o PAE nas Ilhas do Pará**. 2011. 203 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido)-Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

MARTINS, Ana Luíza; DE LUCA, Tânia Regina. **Imprensa e cidade**. São Paulo: UNESP, 2006. p. 35-51.

MAYNARD, Dilton Cândido Santos. **O senhor da pedra: os usos da memória de Delmiro Gouveia (1940-1980)**. 2008. 314 f. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

MAYNARD, Andreza Santos Cruz. **A caserna em polvorosa: a revolta de 1924 em Sergipe**. Recife. 2008. 129 f. Dissertação (Mestrado em História)- Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. Construindo a vida: relações raciais e educação na Bahia. **Cadernos Penesb**, Niterói, n. 8, p. 98-127, dez. 2006. Disponível em: <http://www.uff.br/penesb/images/jdownloads/Publicacoes/penesb8_web.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2018.

MONTILHA, Thiago Rosa Ialdo. Olavo Bilac e a questão da instrução no Brasil (1897-1908). *Intellectus*, Rio de Janeiro, ano 14, n. 1, p. 57-76, 2015. Disponível em: <www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intellectus/article/download/18797/13902>. Acesso em: 24 maio 2016.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: pequena História Crítica**. 20 ed. São Paulo: Annablume, 2003.

MORETTO, Fúlvia M. L. Victor Hugo e o romantismo, *Lettres Françaises*, Araraquara, n. 5, p. 9-18, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/lettres/article/view/736>> Acesso em: 6 jul. 2018.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo: UNESP, 2000.

MUNDO. Confira a relação dos piores terremotos dos últimos cem anos. **Folha de São Paulo**, ano 26 dez. 2004. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u79580.shtml>>. Acesso em 19 out. 2018.

MUSÉE CARNAVALET HISTOIRE DE PARIS (França). *Dossier de presse exposition. Au temp dus mervelleuses. La société parisienne sous les Directoire et le Consulat*. Paris: Musée Carnavalet *Histoire de Paris*, 2005. Disponível em:

<http://www.carnavalet.paris.fr/sites/default/files/dossier_de_presse_au_temps_des_merveilleuses.pdf> Acesso em: 16 out. 2018.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, Alcileide Cabral do. MELO, Alexandre Vieira da Silva. Melindrosas em revista: gênero e sociabilidades do início do século XX (Recife, 1919-1929). *História Revista*. Goiânia, v. 19, n. 3, p. 11-30, 2014.

NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do. A pedagogia dos catecismos protestantes no Brasil católico. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4, 2006, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Goiânia: SBHE, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-oautorais/eixo03/Ester%20Fraga%20Vilas-Boas%20Carvalho%20do%20Nascimento%20-%20TExto.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.

NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Boas Carvalho do. Associações voluntárias, missões protestantes e a História da Educação. In: REUNIÃO DA ANPED, 32, 2009, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt02-5281-int.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2014.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. A cultura ocultada. Londrina: UEL, 1999.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. A educação de Baden-Powell. Cultura escoteira, associação voluntária e escotismo de estado no Brasil. Rio de Janeiro: IMAGO, 2008.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. A pedagogia de Sílvia Romero e as suas notas de leitura. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n. 11, p. 41-69, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/158/167>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. As viagens pedagógicas. São Paulo difundido a pedagogia moderna e a escola nova no Brasil. **Cadernos CERU**, série 2, n. 14, 2003.

NASCIMENTO, José Anderson. **A contribuição da Maçonaria para a prática educativa em Aracaju (1870-1980)**. 2010. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010.

NASCIMENTO, José. **História da imprensa de Pernambuco (1821-1954)**. Recife: Imprensa Universitária (UFPE), 1966. 2 v.

NIKOLAI GÓGOL. **Contos de São Petersburgo**. Tradução de Nina Guerra e Filipe Guerra. 2 ed. Lisboa: Assírio & Alvim, 2013.

NOFUENTES, Vanessa Carvalho. **Construindo a nação**: Liga Contra o Analfabetismo no Estado do Rio de Janeiro (1916-1919). 2005. 51 f. Monografia (História)-Universidade Estadual do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2005.

NOFUENTES, Vanessa Carvalho. **Um desafio do tamanho da Nação**: a campanha da Liga Brasileira Contra o analfabetismo (1915-1922). 2008. 163 f. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), Rio de Janeiro, 2008.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.) et. al.. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NUNES, Antônio Vidal. Tobias Barreto e Jean-Marie Guyau: controvérsias em torno da religião e do sentimento religioso. **Sofia**, Vitória, v. 1, n. 1, p. 16-38, ago./dez. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/sofia/article/viewFile/4203/3317>>. Acesso em: 14 nov. 2018

NUNES, Clarice. (Des) encantos da modernidade Pedagógica. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 371-398.

NUNES, Clarice. História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 151-182, 1992. Disponível em: <www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/historia.htm>. Acesso em: 12 jun. 2015.

OLIVEIRA, João Augusto Lima de. **República e alfabetização**: história da Liga Bahiana Contra o Analfabetismo. 2003. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização)-Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2003.

OLIVEIRA, Liliane Maria Santana de. **Os compêndios de formação de professores: o impresso como fonte de práticas e saberes pedagógicos**. 2017. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, Vitor Castro de. **Soberania em tempos democráticos**: François Guizot e Alexis de Tocqueville. 2012. 154 f. Mestrado (História)-Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

ORIANI, Ângela Pall. **‘A célula viva do bom aparelho escolar’**. Expansão das escolas isoladas pelo estado de São Paulo (1917-1945). 2015. 277 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

PAIVA, Bruna Maria Moraes de; LIMA, Rosângela Chrystina Fontes de. O ensino noturno e os grupos escolares na Parahyba do Norte (1916-1920): organização e práticas educativas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5, 2008, Aracaju. **Anais eletrônicos...** Aracaju: CBHE, 2008. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/node/87>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

PAIVA, Vanilda Pereira. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. São Paulo: Edições Loyola, 1987. Primeira edição de 1973.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

PEDROSA, Tales de Lima. *Tramways: modernidade e resistência*. **Revista Rural & Urbano**, Recife. v. 1, n. 1, p. 200-204, 2016. Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br/ruralurbano/index.php/ruralurbano/article/view/27>>. Acesso em: 27 set. 2018.

PEREIRA, Adelaide Maria Gonçalves. **A Imprensa dos trabalhadores no Ceará, de 1862 aos anos 1920**. 2001 558 f. (Doutorado em História)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

PEREIRA, Ester Liberato. **As práticas equestres em Porto Alegre**: percorrendo e processo de esportivação (1920-1940). 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ciências do Movimento Humano)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. *Cartas sobre educación infantil*. *Estudio preliminar y traducción* de José Maria Quintana Cabanas. 3 ed. Madrid: Editora Tecno, 2006. Primeira edição de 1827.

PIRES, Marcelo Raimundo. **Representações de Brasil em Delgado de Carvalho**. Piracicaba. 2006. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

PRADO JUNIOR, Caio. **Evolução Política do Brasil e outros estudos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 174-196.

QUEIROZ, Zuleide Fernandes de. Ligas de Combate ao Analfabetismo no Brasil: a contribuição do Município de Barbalha para a educação brasileira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6, 2011, Vitória. **Anais eletrônicos...** Vitória: CBHE, 2011. Disponível em <<http://www.sbhe.org.br/node/89>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RAGO, Luzia Margareth. **Do cabaré ao lar**: a utopia da cidade disciplinar. Brasil 1890-1930. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985, p. 61-116.

REIS, Rosinete Maria dos. **A escola a meia luz (1891-1927)**. 2011. 310 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

RIBEIRO, Ana Rita et. al. Luz: História, Natureza e Aplicações. **Gazeta de Física**, Lisboa, v. 39, n. 1/2, jun. 2016. Disponível em: <<https://www.spf.pt/magazines/GFIS/119>> Acesso em: 28 nov. 2018.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. História da educação brasileira: a organização escolar. 12 ed. São Paulo: Cortez, 1992 (Coleção educação contemporânea). Primeira edição de 1978.

RIEGO, Cristina Barros. **Do futuro e da morte do teatro brasileiro**: uma viagem pelas revistas literárias e culturais do período modernista (1922-1942). 2008. 218 f. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira)-Programa de Pós-Graduação em Literatura Brasileira, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2008.

RODRIGUES, Simone Paixão. **Com a palavra, os alunos**: associativismo docente no grêmio literário Clodomir Silva. 2015. 337 f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

RODRÍGUEZ, Ricardo Vélez. **A democracia liberal segundo Aléxis Tocqueville**. São Paulo: Mandarim, 1998.

ROINZENBLATT, Isac. Critérios da iluminação elétrica urbana. São Paulo. 2009. 40 f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo)-Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009.

ROSA, Ângela Marise Souza da. **Políticas Públicas em Educação**: o caso do Rio de Janeiro. Programa Nova Escola e Planejamento Estratégico da Educação. 2014. 51 f. Monografia (Especialista em Gestão Pública)-Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2014.

ROSSI, Bruno. **Fundamentos de óptica: un estudio de los fenómenos de la optica física, electromagnética e cuantica**. Barcelona: Editorial Revérte, S. A. 1977. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/354190665/353298634-Fundamentos-de-Optica-Bruno-Rossi-pdf>>. Acesso em 13 out. 2018.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio ou Da Educação. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995, 684 p. Primeira edição de 1762.

RUIZ, Rodrigo. Manifestações rítmicas internacionais. 2018. Blog Educação. Disponível em: <<http://rodrygoruyz.blogspot.com.br/213/05/manifestacoes-ritmicas-internacionais.html>> Acesso em: 27 maio 2018.

SÁ, Elizabeth Figueiredo de. A introdução da escola nova em Mato Grosso. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6, 2011, Vitória. **Anais eletrônicos...** Vitória: CBHE, 2011. Disponível em <<http://www.sbhe.org.br/node/87>> Acesso em: 13 nov. 2017.

SALAS VIU, Vicente. *Lo clasico e lo romantico en Schubert*. **Revista Musical Chilena**, Santiago, n. 13, n. 63, p. 7-31, jan./fev. 1959. Disponível em:

<<https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/12779>>. Acesso em: 7 jul. 2018.

SANCHES NETO, Miguel. **A máquina de madeira**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SANTANA, Antônio Samarone de. A gripe espanhola em Sergipe (1918). **Em defesa das causas perdidas**, Aracaju, 21 dez. 2015. Disponível em: <http://blogdesamarone.blogspot.com/215/12/a-gripe-espanhola-em-sergipe-1918_21.html>. Acesso em: 10 set. 2018.

SANTANA, Samarone Antonio. **As Febres do Aracaju**: dos miasmas aos micróbios. 1997. 68 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)–Núcleo de Ciências Sociais, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 1997.

SANTOS, Ana Renata Silva. O sentido da paisagem: a relação entre a ferrovia e a Serra das Russas em Pernambuco. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Urbano, Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

SANTOS, Armando Alexandre dos Santos. O Brasil na Primeira Guerra Mundial: a longa travessia. **Navigator**: subsídios para a história marítima do Brasil, Rio de Janeiro, v. 13, n. 25, p. 147-152, 2017. Disponível em: <http://www.revistanavigator.com.br/navig25/rese/N25_rese.pdf>. Acesso em 31 out. 2018.

SANTOS, Mônica Celestino. **As trincheiras do Major Cosme de Farias (1875-1972)**: a interface entre atuação na imprensa e ações de caridade em Salvador (BA) no alvorecer da República. Salvador. 2012. 405 f. Tese (Doutorado em História)–Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SANTOS, Mônica Celestino. Breve síntese das relações entre o major Cosme de Farias e a vida cultural de salvador no século XX. In: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA (ENECULT), 3, Salvador, 2007. **Anais eletrônicos...** Salvador, UFBA, 2007. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/enecult2007/MonicaCelestino.pdf>>. Acesso em: 7 mar. 2018.

SANTOS, Monica Celestino. **Réus, analfabetos, trabalhadores e um major**: a inserção social e a política do parlamentar Cosme de Farias em Salvador. 2005 197 f. Mestrado (História Social)-Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SANTOS, Nivalda Menezes. **O celibato pedagógico feminino em Sergipe nas três primeiras décadas do século XX**: uma análise a partir da trajetória de Leonor Telles de Menezes. São Cristóvão. 2006. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2006.

SANTOS, Priscila Pereira. VILLAR, José Wellington Carvalho. A segunda residência no litoral de Sergipe (Brasil): entre os “velhos” e os “novos” territórios. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE ESTUDIOS TERRITORIALES Y AMBIENTALES, 6, São Paulo, 2014. Anais do... São Paulo: Estudos Territoriales, 2014. Disponível em: <http://6cieta.org/arquivos-anais/eixo1/Priscila%20Pereira%20Santos,%20Jose%20Wellington%20Carvalho%20Vilar.pdf> Acesso em: 12 set. 2018.

SANTOS, Yan Soares. **A sociedade propaganda da instrução pública e suas ações de qualificação profissional em Recife (1872-1903)**. Recife. 2014. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

SCHWARZ, Roberto. (Org.). **Ao vencedor as batatas**: forma literária e processo de social nos inícios do romance brasileiro. São Paulo: Duas Cidades, 2000. p. 9-31.

SELLARO, Lêda Rejane Accioly. Educação e modernidade em Pernambuco: renovação do ensino público (1920/1937). In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL" (HISTEDBR), 4, Campinas, **Anais eletrônicos...** Campinas: UNICAMP, 1997. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos/trab041.rtf. Acesso em: 10 mar. 2018.

SENRA, Nelson de Castro. **A Estatística brasileira e o esperanto**: uma história centenária: 1907-2007. Rio de Janeiro: IBGE, Centro de Documentação e Disseminação de Informações, 2007. 161 p. Memória institucional, Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/ColecaoMemoriaInstitucional/10-A%20Estatistica%20Brasileira%20e%20o%20Esperanto.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2018.

SETTE, Mário. **Maxambombas e Maracatus**. Recife: Fundação de Cultura da Cidade do Recife, 1981.

SILVA, Carolina Fernandes da. **As associações de remo em Porto Alegre/RS: ‘jogos identitários’ nas primeiras décadas do Século XX**". 2011. 105 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ciências do Movimento Humano)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2011.

SILVA, JOSIER FERREIRA DA. **O círculo operário de Barbalha como expressão do catolicismo social na educação e na cultura (1930-1964)**. 2009 356 f. (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SILVA, Luciano Cipriano da. **Políticas públicas de extensão rural e associativismo: o projeto modelo de gestão comunitária de saneamento em pequenas localidades rurais da zona da mata de Pernambuco**. 2012. 123 f. Mestrado (Extensão Rural e Desenvolvimento Local)-Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2012.

SILVA, Rodrigo. O Lobo da Estepe dança Foxtrote. **Klepsidra.net**, n. 1, abr./maio 2000. Disponível em: <https://www.klepsidra.net/arquivo-data.html>. Acesso em: 15 set. 2018.

SILVA, Tereza Maria Trindade da. Educação nacional: realidade brasileira e embates na década de 1910. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7, 2013, Cuiabá. **Anais eletrônicos...** Cuiabá: CBHE, 2013. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/node/90>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

SILVEIRA, Fernando Lang da. A “atração” entre sombras. **A Física na Escola- versão eletrônica**, Porto Alegre, v. 8. n. 1, p. 17-21, 2007. Disponível em: <<http://www1.fisica.org.br/fne/edicoes/category/18-volume-08-n-1-maio>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

SOIHET, Raquel. O corpo feminino como lugar de violência. São Paulo, **Projeto História**, São Paulo n. 25, p. 269-289, dez. 2002. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/10592>>. Acesso em: 30 out. 2018.

SOUSA, Clotildes Farias de. **Por uma Pátria de luz, espírito e energia**: a campanha da Liga Sergipense contra o Analfabetismo (1916-1959). 2004. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2004.

SOUSA, Jane Bezerra de. **Ser e fazer-se professora no Piauí no século XX**: a história de vida de Nevinha Santos. 2009. 236 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

SOUZA, Jane Bezerra de. Nevinha Santos: memórias de formação e docência. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5, 2008, Aracaju. **Anais eletrônicos...** Aracaju: CBHE, 2008. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/node/87>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

SOUZA, Josefa Eliana. Uma compreensão a partir de referente Norte-Americano do “programa de instrução pública” de Aureliano Candido Tavares Bastos (1861-1873). São Paulo. 2006. 190 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade)-Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo, 2006.

SOUSA, Ricardo Alexandre Santos. Theodoro Sampaio: um Intelectual Enciclopédico Brasileiro. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 10, Uberaba. **Anais eletrônicos...** Uberaba-MG: ANPUH, 2016. Disponível em: <encontro2016.mg.anpuh.org/.../1469221578_ARQUIVO_ThSampaioMinas2016.pd> Acesso em 15 jan. 2019.

SOUZA, Rosa Fátima de. Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Ed. da UNESP, 1998.

SOUZA, Sônia Ribeiro de. **“Quem inventou o analfabeto e ensinou o alfabeto ao professor”**: as disputas em torno das formulações das políticas públicas educacionais (1890 - 1934). 324 f. Tese (Doutorado)-Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

SOUZA NETO, João Clemente; SILVA, Roberto; MOURA, Rogério (Org.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

SPENCE, Keith. **O Livro da Música**. Tradução de José Castro. São Paulo, Círculo do Livro, 1979.

SPENCER, Herbert. *Da educação: moral, intellectual e physica*. Tradução de Emydio de Oliveira. 2 ed. Porto: Alcino Aranha & Cia, 1888. 277p.

STARLING, Heloisa Maria Murgel. A República e o Sertão. Imaginação literária e republicanismo no Brasil. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 82, p. 133-147, 2008. Disponível em: < <https://rccs.revues.org/626>>. Acesso em: 3 jul. 2017.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2018.

TEIXEIRA, Andressa Ramos. **A contribuição das associações Caminho dos Pomeranos e Porto Alegre rural para o desenvolvimento da atividade turística no espaço rural**. 2011. 121 f. Mestrado (Desenvolvimento Rural)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

WALTER SCOTT. *The Lady of the Lake*. *Edinburgh University Library*. Escócia: Biblioteca da Universidade de Edimburgo, 2011. Disponível em: <<http://www.walterscott.lib.ed.ac.uk/works/poetry/lady.html>>. Acesso em: 7 ago. 2018.

TAMBARA, Elomar. Projetos legislativos de reforma educacional na Câmara Federal (1890-1920): as vozes esquecidas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3, 2004, Paraná. **Anais eletrônicos...** Paraná: CBHE, 2004. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/paginas/cbhe.htm>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TOCQUEVILLE, Alexis. **A democracia na América**. Prefácio de Antônio Paim. Tradução de Neil Ribeiro da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987. Primeira edição de 1835.

TOLEDO, Edilene. Um ano extraordinário: greves, revoltas e circulação de ideias no Brasil em 1917. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 61, p. 497-518, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-21862017000200497&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 11 out. 2018.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. A cultura brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 182-184, dez. 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-2478200000020013>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. **A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra**. Queres ler? 2001. 524 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

VALENÇA, Cristina de Almeida. **Civilizar, Regenerar e Higienizar: a difusão dos ideais da Pedagogia Moderna por Helvécio de Andrade 1911-1935**. 2006. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Núcleo de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2006.

VEIGA, Cyntia Greive. A escola e a República: o estadual e o nacional nas políticas educacionais. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, v. 11, n. 1 (25), p. 143-178, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/issue/view/1369>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

VIANA, Oliveira. **Populações meridionais do Brasil**. Segunda Parte: Formação Social – instituições de solidariedade social. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2005. 229-242 (Edições do Senado Federal; v. 27). Disponível em: <<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/sf000067.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2017. Primeira edição de 1920.

VIDAL, Valdevânia Freitas dos Santos. Uma trajetória marcante de dois intelectuais sergipanos: Gentil Tavavares e Clodomir Silva. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5, 2008, Aracaju. **Anais eletrônicos...** Aracaju: CBHE, 2008. Disponível em <<http://www.sbhe.org.br/node/87>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

VINÃO FRAGO, Antonio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VINÃO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Augustin. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução de Alfredo Veiga Neto. 2 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2001. p. 60-81.

VIÑAO FRAGO, Antônio. *El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico*. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, n. 7, 2000, p. 93-110.

WALKER, Frank. ‘Tre giorni son che Nina’: an old controversy reopened. **The Musical Times**, v. 90, n. 1282, p. 432-435, dez., 1949. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/935254?seq=1#page_scan_tab_contents>. Acesso em: 8 jul. 2018.

WALLACE, Carey. **A condensa cega e a máquina de escrever: uma história da Itália do século XIX**. Tradução de Geni Hirata. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

WALTER SCOTT. A dama do lago: poema em seis cantos por Sir Walter Scott. Tomo I. Traduzido do original Lisboa, Portugal: 1842. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=qMJYAAAACAAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbg_summary_r#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 07 ago. 2018.

WARDE, Miriam Jorge. Anotações para uma historiografia da educação brasileira. **Em Aberto**, Brasília, ano 3, n. 23, p. 1-6, set./out. 1984. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/352560625/Mirian-Jorge-Warde-Anotacoes-para-uma-historiografia-da-educacao-brasileira-pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

WARDE, MIRIAN JORGE. Americanismo e educação: um ensaio no espelho. São Paulo Perspectiva [online], v. 14, n. 2, p. 37-43, 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S102-88392000000200006>> Acesso em: 3 set. 2018.

ZILIO, Sérgio C. **Óptica Moderna**: fundamentos e aplicações. Universidade de São Paulo (USP)/Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), 2012. Disponível em: <<http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/96>>. Acesso em: 3 mar. 2018.